

AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS DE
INGLÊS NO 1º CEB:
UM ESTUDO EM
PORTUGAL
CONTINENTAL

Ficha Técnica

Título

Avaliação das Aprendizagens de Inglês no 1º CEB: Um Estudo em Portugal Continental

Autoras

Maria Alfredo Moreira, Sandie Mourão, Carolyn Leslie e Estela Monteiro

Centros de Investigação

CIEd - Centro de Investigação em Educação,
Instituto de Educação, Universidade do
Minho.



CETAPS - Centre for English, Translation
and Anglo-Portuguese Studies,
FCSH/UNL



Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos: UID/ELT/04097/2013; UID/ELT/04097/2016; CEECIND/01822/2017; UID/ELT/04097/2019; UIDB/04097/2020; UIDP/04097/2020; UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020

Edição

Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, CETAPS - Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies

ISBN: 978-972-99724-7-8

Lisboa, 2021

Como citar esta publicação:

Moreira, M.A. Mourão, S. Leslie, C. & Monteiro, E. (2021), *Avaliação das Aprendizagens de Inglês no 1º CEB: Um Estudo em Portugal Continental*. Lisboa: CETAPS, NOVA FCSH.

Este trabalho está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



Índice

Sumário executivo	4
Executive summary	11
Introdução	17
1. A avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB	18
2. O estudo “Avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB: perceções e práticas dos professores”	21
2.1 Método	22
2.1.1 Análise documental.....	23
2.1.2 Questionário aos professores.....	24
2.1.3 Entrevistas aos professores.....	25
2.2 Resultados	27
2.2.1 Análise dos critérios de avaliação de escolas e agrupamentos.....	28
2.2.2 Representações sobre avaliação e perceções dos professores sobre as práticas avaliativas.....	33
2.2.2.1 O perfil dos respondentes.....	34
2.2.2.2 Procedimentos gerais de avaliação	35
2.2.2.3 Procedimentos de avaliação específicos do Inglês no 1º CEB	36
2.2.2.4 Atitudes e opiniões sobre a avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB.....	39
2.3 Entrevistas individuais a professoras	44
2.3.1 Caracterização das professoras entrevistadas	44
2.3.2 Integração nos Departamentos Curriculares.....	46
2.3.3 Definição de critérios de avaliação nos Agrupamentos de Escola	47
2.3.4 Procedimentos e instrumentos de avaliação	47
2.3.4.1 A primazia dos testes escritos	48
2.3.4.2 Avaliação dos domínios da oralidade	51
2.3.4.3 Autoavaliação como autoclassificação	53
2.3.4.4. A escassez da avaliação pelos pares	54
2.3.4.5 A observação como prática assistemática	55
2.3.4.6 Ausências notórias.....	56
2.3.5 Constrangimentos	57
2.3.5.1 Falta de legitimação.....	57
2.3.5.2 Isolamento profissional.....	58

2.3.5.3 Diversidade e excesso de turmas e alunos	60
3. Síntese e Discussão	60
4. Conclusões, Recomendações e Limitações	63
Referências	69
Legislação consultada	71
ANEXO I: Grelha de análise documental (com exemplo de preenchimento).....	72
ANEXO II: Caracterização das professoras entrevistadas	75

Índice de Quadros

Quadro 1. Estrutura e conteúdo do questionário aos professores.....	25
Quadro 2. Guião da entrevista aos professores	26
Quadro 3. Análise categorial das entrevistas às professoras.....	27
Quadro 4. Excerto de documento de avaliação de agrupamento de escola A.....	29
Quadro 5. Excerto de documento de avaliação de agrupamento de escola B	29
Quadro 6. Excerto de documento de avaliação de agrupamento de escola C.....	30
Quadro 7. Domínios avaliados nos documentos das escolas/ agrupamentos	30
Quadro 8. Média, moda e valores percentuais mínimo e máximo por domínio (skill area)	31
Quadro 9. Procedimentos e instrumentação nos documentos das escolas/ agrupamentos.....	32
Quadro 10. Motivos de discordância com os critérios de avaliação	35
Quadro 11. Áreas de competência: comparação entre a análise documental e o questionário aos professores	37
Quadro 12. Procedimentos e instrumentação: comparação entre a análise documental e o questionário aos professores	37
Quadro 13. Procedimentos e instrumentação usados na relação com os domínios/ áreas de competência	38
Quadro 14. Origem dos procedimentos e instrumentação	39
Quadro 15. Motivos de discordância com a avaliação preconizada	40
Quadro 16. Posicionamento face a procedimentos e instrumentação.....	41
Quadro 17. Orientações dos critérios e das práticas de avaliação	41
Quadro 18. Constrangimentos e dificuldades associados à avaliação	42

Sumário executivo

Este relatório descreve os resultados de um estudo exploratório, de âmbito nacional, que investigou as práticas de avaliação no Ensino Primário de Inglês em Portugal. O estudo, organizado através do CETAPS, Universidade Nova de Lisboa, em colaboração com o CIEd da Universidade do Minho, decorreu entre outubro de 2017 e dezembro de 2019 com os seguintes objetivos:

- Analisar as perceções, abordagens e práticas utilizadas na avaliação do ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.
- Identificar constrangimentos da avaliação em relação aos normativos nacionais e a uma visão transformadora do ensino de línguas.

Avaliação de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

A introdução delinea as abordagens apropriadas à idade consideradas relevantes na avaliação da disciplina de Inglês em sala de aula, em congruência com os objetivos de ensino e aprendizagem, visando identificar os pontos fortes dos alunos e as áreas a melhorar, promover a autorregulação, e contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas das crianças em relação à avaliação e à aprendizagem. É, ainda, descrito um desajuste entre as linhas orientadoras nacionais no que respeita à avaliação em sala de aula, que se focalizam, sobretudo, em abordagens formativas e centradas no aluno, e as práticas de avaliação relatadas pelos participantes, que se baseiam, mormente, em abordagens sumativas, nomeadamente nos designados testes de papel e lápis.

O estudo: metodologia

No que respeita à abordagem metodológica, o estudo retratado neste documento recorreu a um método misto; na recolha da informação de carácter quantitativo sobre as diretrizes dos agrupamentos em termos da avaliação e na recolha de dados qualitativos

relativos às percepções dos professores em torno das suas práticas. Foi, para tal, utilizado um total de três instrumentos de recolha de dados:

- Grelha constituída por descritores relacionados com competências linguísticas para crianças e orientações nacionais para analisar documentos referentes ao processo de avaliação nos diferentes agrupamentos de escolas, entre os anos letivos 2015/2016 e 2017/2018.
- Inquérito *online* constituído por 42 questões abertas e fechadas para permitir obter uma compreensão das percepções dos professores sobre a avaliação e escolhas referentes à avaliação no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Entrevistas semiestruturadas para recolher dados sobre as percepções dos professores em torno das suas práticas de avaliação em sala de aula.

Resultados: análise documental dos critérios de avaliação de agrupamentos de escola

Cerca de um terço das páginas Web dos agrupamentos de escolas (n=184) disponibilizava os documentos referentes aos critérios de avaliação ao público. Importa referir que não existem diretrizes nacionais para a elaboração de documentos relativos aos critérios de avaliação, pelo que os documentos analisados são de formato e conteúdo variados em relação a competências, ponderações, ferramentas de avaliação e perfis de saída. Assim, face aos documentos analisados, foi possível verificar que:

- Em 43% dos documentos são indicadas ferramentas de avaliação específicas para a disciplina de Inglês. Cerca de 30% referem utilizar as mesmas ferramentas de avaliação em todas as disciplinas do 1º Ciclo.
- Em 90% dos documentos são facultadas diretrizes de avaliação indiferenciadas para os 3.º e 4.º anos de escolaridade.
- Em 70% dos documentos surgem mencionadas as quatro competências tradicionais: “Compreensão Oral”, “Produção Oral”, “Leitura” e “Escrita”, sem qualquer referência ao “Domínio Intercultural”.
- O desenvolvimento das competências de leitura e escrita é favorecido em detrimento da oralidade.

- O instrumento de avaliação mais comum é o teste escrito.
- Na maioria dos documentos é atribuído aos testes escritos um peso superior a 40% na classificação final do aluno.

Em quase todos os casos, as expectativas relativamente à avaliação da disciplina de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico não correspondem às recomendações nacionais, nem seguem as recomendações identificadas na literatura.

Resultados: inquérito por questionário

Dos 148 professores participantes que completaram o inquérito por questionário, 60% tinham passado por um processo de requalificação profissional para poder ensinar a este grupo etário, sendo que a sua formação inicial os havia preparado para ensinar a alunos mais velhos. Cinquenta e quatro por cento dos inquiridos possuía contrato a termo certo, com duração de um ano. Importa, ainda, referir que:

- 36% dos professores não tinha qualquer formação em avaliação, embora a maioria declarasse estar confiante na sua capacidade para avaliar.
- 62% dos professores participou na definição dos critérios de avaliação para a disciplina de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2017/18.
- São utilizados testes para avaliar a “Escrita” (98%), a “Compreensão Oral” (97%), a “Leitura” (96%) e a “Produção Oral” (95%), em detrimento da “Interação Oral” (65%) e do “Domínio Intercultural” (33%).
- Ainda que os testes continuem a ser frequentemente utilizados e considerados importantes (84%), os inquiridos mencionam utilizar uma maior variedade de instrumentos do que os encontrados na análise documental, em particular a utilização de grelhas de observação (89%).
- 59% professores declaram que a autoavaliação dos estudantes é importante; todavia, 47% referem nunca utilizar portefólios e 37% nunca utilizar a avaliação pelos pares.
- 51% dos inquiridos admitem utilizar testes publicados em manuais escolares.

- 99% discordam que a avaliação deva ser realizada exclusivamente através de testes, sendo que 85% acreditam que deverá ser utilizada uma combinação de testes e observação.
- 80% dos professores avaliam a aprendizagem de acordo com as suas convicções pessoais.
- Apenas 13% acredita que devem ser realizados testes nacionais padronizados.
- As respostas revelaram alguma confusão em termos conceituais, tais como avaliação formativa e sumativa, áreas de competência e instrumentos de avaliação.

De um modo geral, existem evidências de que as práticas de sala de aula não seguem as diretrizes estabelecidas pelos agrupamentos de escolas. Os inquiridos parecem, contudo, estar satisfeitos com as suas abordagens à avaliação em sala de aula, sendo que os testes escritos continuam a ser a principal ferramenta para a recolha de informação sobre a aprendizagem.

Resultados: entrevistas aos professores

Foram entrevistados 18 professores de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As entrevistas permitiram confirmar os resultados obtidos a partir do inquérito por questionário: as práticas em sala de aula vão para além das diretrizes estabelecidas pelos agrupamentos de escolas. Assim, observou-se que:

- Os testes escritos são primordiais e justificados pelo cumprimento das diretivas dos agrupamentos de escolas. Os motivos conducentes à sua adoção prendem-se, sobretudo, com a facilidade em recolher informação sobre a aprendizagem, maior motivação para o estudo, ou o facto de os professores se sentirem influenciados pela sua experiência prévia com alunos mais velhos.
- A avaliação da “Produção Oral” foi considerada difícil devido à dimensão das turmas e às restrições de tempo. Os dados sugerem que muitos dos professores entrevistados avaliam a leitura em voz alta em detrimento da produção oral.

- As grelhas de observação raramente são utilizadas de forma sistemática na avaliação formativa, sendo que são, sobretudo, empregues para apoiar a avaliação sumativa da produção oral/leitura em voz alta.
- A autoavaliação é geralmente utilizada indevidamente ou encontra-se mesmo ausente do processo avaliativo. Em vez de ter um carácter formativo em termos de abordagem e de ser planeada para acompanhar a aprendizagem regularmente, parece ser irregular e sumativa. A autoavaliação tende a concentrar-se no comportamento e não na reflexão em torno do processo de aprendizagem. A avaliação pelos pares raramente é utilizada pelos professores participantes.
- A avaliação através de portefólio está ausente, embora haja um desejo de a implementar. O trabalho de projeto encontra-se associado a tarefas de casa curtas.
- Três quartos dos professores entrevistados consideraram que as orientações relativas à avaliação deveriam fazer parte das diretrizes nacionais para o ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Metas).

Globalmente, os professores manifestam desejo em melhorar as suas abordagens e os seus conhecimentos pedagógicos face a práticas de avaliação, bem como de encontrar apoio para desafiar as abordagens mais tradicionais de avaliação em sala de aula com as quais se deparam.

Resultados: constrangimentos

Quando convidados a tecer comentários finais, os professores entrevistados fazem referência a uma série de constrangimentos, sendo os mais comuns:

- Perceção de um estatuto inferior atribuído à disciplina de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e aos professores do grupo de recrutamento 120, quer por parte dos pais/encarregados de educação quer por parte dos professores titulares.

- Sensação de isolamento profissional, que resulta em ausência de diálogo sobre a avaliação e outras práticas pedagógicas.
- Falta de tempo para planear/ implementar a avaliação devido a uma carga letiva pesada, com um número elevado de turmas/ alunos e uma longa jornada de trabalho.
- Existência de grupos mistos de 3.º e 4.º anos, situação que acarreta problemas, quer para o ensino quer para a avaliação.
- Falta de formação profissional para este grupo de professores.
- Ausência de clareza sobre o departamento a que os professores do grupo de recrutamento 120 pertencem (Departamento do 1.º Ciclo ou Departamento de Línguas), facto que exacerba o seu sentimento de isolamento profissional.

Conclusões

Os resultados do estudo indicam que, em Portugal continental, *as crianças que aprendem Inglês em escolas públicas do 1.º CEB são avaliadas, prioritariamente, nas competências de compreensão e produção escritas*. Evidencia-se um foco excessivo em testes escritos e uma escassez de participação liderada pelas crianças. Isto deve-se a uma variedade de fatores, que incluem as culturas tradicionais de avaliação enraizadas no sistema educativo em todos os níveis de ensino; pressão parental para incluir testes; difíceis condições de trabalho em relação ao número de turmas e alunos; isolamento profissional; precariedade e baixo estatuto profissional. Ainda, a ausência de um programa de estudos e de diretrizes nacionais para avaliar a disciplina de Inglês no 1º Ciclo parece agravar os problemas descritos no relatório.

Recomendações

Recomendação 1: A elaboração urgente de documentos claros de orientação curricular relativos ao ensino e avaliação da disciplina de Inglês nos 3.º e 4.º anos.

Recomendação 2: O reconhecimento do estatuto profissional deste grupo de recrutamento específico e a melhoria da sua estabilidade no sistema educativo.

Recomendação 3: A existência de horários que permitam a colaboração entre o pessoal docente (professores titulares e professores de Inglês) e a reflexão em torno da prática.

Recomendação 4: A definição de diretrizes/orientações centralizadas para a colocação deste grupo específico de recrutamento em ambos os departamentos do 1º CEB e de Línguas, de modo a permitir a articulação curricular com os colegas do 1º CEB e de línguas, por forma a facilitar uma transição bem-sucedida entre ciclos de ensino.

Recomendação 5: Acesso ao desenvolvimento profissional para este grupo de recrutamento, com enfoque em necessidades específicas resultantes da sua trajetória de requalificação profissional.

Recomendação 6: Maior atenção por parte das instituições de certificação dos manuais escolares utilizados nas escolas públicas, no que diz respeito às atividades de avaliação e apoio dos manuais do professor ao desenvolvimento de práticas de avaliação pedagogicamente mais adequadas.

Executive summary

This report describes the findings of an exploratory, nationwide study investigating assessment practices in Primary English Education in Portugal. Organised through CETAPS, Nova University Lisbon, in collaboration with CIEd, University of Minho, Braga, the study ran from October 2017 to December 2019 with the following objectives:

- To analyse perceptions, approaches and practices used in assessment of primary English education in Portugal.
- To identify constraints in relation to the national standards and a transformative vision of language education.

Assessment in primary English education in Portugal

The introduction outlines the relevant age-appropriate approaches to classroom assessment, which include being congruent with teaching and learning goals, aiming at identifying learners' strengths and areas for improvement, fostering self-regulation, and contributing to children's affective attitudes towards assessment and learning. A mismatch is described between national Portuguese guidelines for classroom assessment generally, which focus on formative and learner-centred approaches, and reported assessment practices, which rely upon summative approaches and paper and pencil testing.

The study: Methodology

A mixed-method approach to the study was employed to collect quantitative data on assessment guidelines and qualitative data regarding teachers' perceptions around practices. A total of three data collection tools were used:

- A grid, consisting of descriptors related to language competencies for young learners and national guidelines was applied to analyse school cluster assessment documents from 2015/16 to 2017/18.
- An online survey consisting of 42 open and closed questions was used to gain an understanding of teacher perceptions of assessment and assessment choices in primary English education.
- Semi-structured interviews were undertaken to collect data on primary English teachers' perceptions around their classroom assessment practices.

Results: School cluster assessment criteria documents

Around a third of the visited school cluster websites (n=184) made assessment criteria documents available to the public. There are no national guidelines for school cluster assessment criteria documents and so these are varied in format and content in relation to skills, weightings, assessment tools and exit profiles.

- 43% of documents indicate specific assessment tools for English. Around 30% uses the same assessment tools across all subjects in the 1st cycle.
- 90% of the analyzed documents provides undifferentiated assessment guidelines for grades 3 and 4.
- 70% of the documents mentions the four traditional skills: listening, spoken production, reading and writing, with no reference to the intercultural domain.
- The development of literacy skills is favoured over oracy.
- The most common assessment tool is the written test.
- Most documents give written tests a weighting of over 40% of a student's total mark.

In almost all cases, expectations regarding assessment of English in the 1st cycle do not match the national standards, neither do they follow recommendations in the literature.

Results: Survey

Of the 148 teachers who completed the survey, 60% had requalified to teach this age group, having originally trained to teach older learners, and 54% were employed on one-year contracts.

- 36% had no training in assessment although the majority declared they were confident in their ability to assess.
- 62% participated in defining assessment criteria for primary English in the academic year 2017/18.
- Tests were used to assess Writing (98%), Listening (97%), Reading (96%) and Spoken Production (95%), to the detriment of Spoken Interaction (65%) and the Intercultural Domain (33%).
- Although tests continue to be frequently used and considered important (84%), respondents reported using a greater variety of instruments than those found in school documentation, especially the use of observation grids (89%).
- 59% stated student self-assessment was important; however, 47% never use portfolios and 37% never use peer-assessment.
- 51% of the respondents stated using tests published in coursebooks.
- 99% disagree that assessment should be carried out exclusively using tests, with 85% believing that a combination of tests and observation should be used.
- 80% assess learning in agreement with their personal convictions.
- Only 13% believe standardised national testing should be carried out.
- Replies revealed some confusion in understanding terms such as formative and summative assessment, skill areas and assessment instruments.

Overall, there is evidence that classroom practices do not follow school cluster guidelines; however, respondents are satisfied with their approaches to classroom assessment. Testing remains the main tool for collecting evidence of learning.

Results: The teacher interviews

A total of 18 primary teachers of English were interviewed. These interviews confirmed the results obtained from the survey - that classroom practices go beyond the school cluster guidelines.

- Written tests are primordial and justified by following school cluster directives; for ease of collecting information about learning; to motivate students to study; or because teachers are influenced by their experience with older learners.
- Assessment of speaking is considered difficult due to the size of student groups and time constraints. The data suggests that many of the interviewees were assessing reading aloud rather than speaking production.
- Observation grids are rarely used systematically for formative assessment, and instead are used to support summative assessment of speaking / reading aloud.
- Self-assessment is generally misused or absent. Rather than being formative in approach, and planned to accompany learning regularly, it is irregular and summative. Self-assessment tends to focus on behavior rather than on reflection around the learning process. Peer assessment is rarely used.
- Portfolio assessment is absent, although there is a desire to implement this approach. Project work is associated with short homework tasks.
- Three quarters of the interviewees feel that assessment directives should be part of the national guidelines for English (*Metas*).

Overall, primary English teachers show a desire to improve in their approaches to assessment and their pedagogical knowledge of assessment practices and to find support to challenge the more traditional approaches to classroom assessment they were encountering.

Results: Constraints

When invited to make final comments, interviewees mentioned a number of constraints, the most common being:

- A perceived lower status attributed to primary English as a subject, and primary English teachers as professionals, by both parents and the mainstream primary teachers.
- A sense of professional isolation resulting in a lack of professional dialogue on assessment and other pedagogical practices.
- A lack of time to plan/carry out assessment due to a heavy teaching load, large classes and a long working-day.
- Mixed-age group classes (3rd and 4th year students), posing problems for both teaching and assessment.
- A lack of training for this recruitment group.
- A lack of clarity over which department primary English teachers belong to (either the 1st cycle department or the English department), exacerbating their sense of professional isolation.

Conclusions

The results from the study indicate a focus on written tests and a paucity of child-led participation. This is due to a variety of factors which include the traditional cultures of assessment established in the education system at all levels; parental pressure to include testing; difficult working conditions in relation to numbers of taught classes and students, professional isolation, precarity and low professional status. The absence of a syllabus and national guidelines for assessing English in 1st cycle exacerbates the problems outlined in the report.

Recommendations

Recommendation 1: The urgent development of clear curricular guidelines documents regarding the teaching and assessment of English in grades 3 and 4.

Recommendation 2: The recognition of the professional status of this specific recruitment group and their improved stability within the education system.

Recommendation 3: The operationalization of timetables which allow for collaboration between teaching staff (mainstream primary teachers and primary English teachers), and reflection around practice.

Recommendation 4: The definition of centralised guidelines for the placement of this specific recruitment group. These teachers should be placed in both the 1st cycle department and the language department, to enable collaboration between colleagues in both departments and successful transition from the 1st to the 2nd cycle.

Recommendation 5: Access to professional development for this recruitment group with a focus on their specific needs resulting from their requalification trajectory.

Recommendation 6: Greater attention given by the institutions to the certification of the textbooks used in state schools related to activities and teachers' notes for pedagogically appropriate assessment practices.

Introdução

A introdução obrigatória no currículo do 1.º CEB da disciplina de Inglês, em 2015, está associada a uma finalidade de promoção de níveis de literacia em língua estrangeira (Inglês) da população portuguesa, de modo a permitir enfrentar os desafios de uma sociedade de conhecimento e de informação. O objetivo principal reside em ajudar a colocar Portugal ao nível das sociedades europeias mais avançadas no domínio do Inglês, fomentando o acesso a mercados de trabalho mais alargados e competitivos e a mais oportunidades de desenvolvimento económico e social (v. parecer do Conselho Nacional de Educação, 2015).

O objetivo pedagógico fundamental da introdução do Inglês na aprendizagem das crianças visa garantir a sua motivação e sucesso ao longo da escolaridade obrigatória; para tal, associam-se princípios como: foco na aprendizagem e no aprendente; primazia da oralidade e do sentido e integração da língua com o currículo do 1.º CEB. Estes princípios pedagógicos só se podem desenvolver se apoiados por uma avaliação das aprendizagens de natureza essencialmente formativa, integradora, autêntica, com recurso a instrumentação variada e centrada sobretudo na observação do desempenho oral das crianças, em tarefas de sala de aula e na autoavaliação.

Em 2017, o primeiro encontro da rede PEEP (Primary English Education in Portugal - <https://peep-network.com/>) possibilitou que um conjunto de investigadoras na área das línguas e educação, formadoras e supervisoras de professores de Inglês, debatesse as questões da avaliação das aprendizagens no ensino de Inglês no 1º CEB. O resultado desse debate inicial indicava um panorama muito distinto do preconizado pelos discursos investigativo e normativo.

Com a finalidade de melhor compreender os desafios associados à avaliação das aprendizagens neste contexto, nasceu o projeto de investigação “Avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB: perceções e práticas dos professores”/ “Assessment in Primary English Education in Portugal: teachers’ perceptions and practices”. Este projeto, coordenado por Sandie Mourão, conta com o apoio do CETAPS (Centre for English, Translation, and Anglo-Portuguese Studies - <https://www.cetaps.com/>) da Universidade Nova de Lisboa e do CIEd (Centro de Investigação em Educação -

<https://www.cied.uminho.pt/>) da Universidade do Minho. Decorreu entre outubro de 2017 e terminou em dezembro de 2019. Envolveu a análise documental de critérios de avaliação nos agrupamentos de escola e um inquérito aos professores do GR 120 em Portugal continental, através de questionário online e entrevistas semi-estruturadas.

Este relatório é constituído por 3 partes. Após esta introdução, enquadrámos brevemente o conceito de avaliação das aprendizagens no contexto nacional e internacional, com foco na aprendizagem da língua estrangeira pelas crianças. Segue-se a explanação do estudo desenvolvido, abordando o método, os resultados e a síntese e discussão destes. A secção relativa às conclusões, recomendações e limitações que emergem do estudo encerra o corpo do texto, ao que se segue as referências bibliográficas e dois anexos.

O relatório dá conta do processo desenvolvido e resultados alcançados, esperando que sirvam para informar educadores, investigadores e decisores sobre as práticas e os fundamentos da avaliação das aprendizagens em curso, para que estas possam ser, efetivamente, colocadas ao serviço de uma aprendizagem significativa e relevante da língua inglesa no 1º CEB.

1. A avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB

No contexto deste relatório, avaliação é entendida enquanto “processo sistemático de recolha e uso de evidência sobre a qualidade e quantidade da aprendizagem de alguém” (Rixon & Prošić-Santovac, 2019, p. 1, trad.). Avaliação é um conceito associado a uma ampla gama de atividades de sala de aula que são usadas para apoiar os estudantes na sua aprendizagem (‘assessment *for* learning’), para ajuizar o progresso realizado e verificar o desempenho (‘assessment *of* learning’) e ainda para promover capacidades de autorregulação e de análise crítica da aprendizagem (‘assessment *as* learning’) (Black & Wiliam, 1998a; Dann, 2014; Earl, 2006). No que respeita ao seu papel na aprendizagem da língua, Green (2018) sugere a seguinte metáfora:

Se a aprendizagem da língua pode ser vista como uma jornada de exploração e descoberta, a avaliação ajuda professores e alunos a navegar e a encontrar o seu caminho. Às vezes apenas necessitam encontrar uma orientação à medida que viajam e decidem para onde vão de seguida. Outras vezes necessitam mostrar a outros que chegaram a um ponto de referência importante. (p. 1, trad.)

A principal finalidade da avaliação em educação é pedagógica, ou seja, ajudar os professores a planear a instrução e a guiar a aprendizagem dos seus alunos, diagnosticando pontos fortes e fracos do ensino e da aprendizagem, fornecer feedback e motivar, sem excluir ou selecionar (Fernandes, 2005; Jang, 2014; Popham, 2008). Não é possível ensinar sem avaliar, pois só avaliando é que o professor sabe se os objetivos de ensino e aprendizagem foram atingidos. A avaliação permite ainda monitorizar o desempenho de alunos e professores, mapear progressos e planear a ação futura. Finalmente, há que considerar ainda a importante função da avaliação (sumativa e aferida), de informação aos diversos interessados (*stakeholders*) nos resultados das aprendizagens e no desempenho das instituições escolares.

As atividades de ensino-aprendizagem no contexto do ensino de Inglês no 1º CEB devem contribuir para o desenvolvimento de objetivos atitudinais e da motivação para a aprendizagem da língua, através de abordagens pedagógico-didáticas que incluam cantar canções, recitar poemas e lengalengas, ouvir histórias e realizar atividades lúdicas – ou seja, envolver a criança em oportunidades de uso da língua que sejam significativas e adequadas à sua idade e estágio de desenvolvimento. As atividades avaliativas tradicionais, associadas ao ‘teste de papel e lápis’ são, assim, “problemáticas” (Pinter 2009, p. 131), porque não mostram o que as crianças sabem fazer na língua que aprendem, nem refletem o desenvolvimento de competências de produção e interação oral ou a complexidade da promoção da competência intercultural (Byram & Masuhara, 2013, p. 149). Neste contexto, as práticas de avaliação deveriam envolver o professor na recolha de evidência daquilo que as crianças são capazes de fazer na língua e através da língua, usando uma variedade de procedimentos e instrumentação que, embora possa incluir práticas mais tradicionais de testagem, deve incorporar o seguinte:

- Atividades estruturadas de avaliação de atividades de sala de aula, permitindo às crianças envolver-se em tarefas autênticas que demonstrem as suas capacidades (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003; McKay, 2006);
- Observação sistemática e intencional, guiada por parâmetros e critérios (Cameron, 2001; Ghosn, 2019; McKay, 2006);
- Observação espontânea e não estruturada, focada em incidentes críticos que são habitualmente relatos narrativos curtos e isentos de juízos de valor (Cameron, 2001; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003; Ghosn, 2019);
- Análise documental, incidente em atividades de papel e lápis desenvolvidas em aula e fora da aula (Cameron, 2001).

A avaliação *para* a aprendizagem (*'assessment for learning'*), que ajuda as crianças a se localizarem na sua jornada de exploração e descoberta e a se desenvolverem como alunos autónomos, é cada vez mais importante (Black & Wiliam, 1998b). Assim, as práticas de avaliação devem envolver ainda as crianças na reflexão sobre a sua aprendizagem, identificando o que sabem e não sabem fazer e pensando em modos de melhorar: por exemplo, fazendo autoavaliação e avaliação por pares ou usando o portefólio. O desenvolvimento deste tipo de procedimentos e instrumentação não é apenas possível, mas também desejável na educação de crianças (Ellis & Ibrahim, 2015), pois também contribuem para centrar o ensino no aluno e desenvolver a sua autonomia, algo que é preconizado nas *Aprendizagens Essenciais*.

Desde o longínquo ano de 1992¹ que a avaliação formativa é considerada a principal modalidade avaliativa no ensino básico, tendo por objetivo central a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem, uma função reguladora deste processo, devendo ser amplamente participada e recorrer a uma diversidade de procedimentos e instrumentação (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril e Despacho normativo n.º 1-F/2016). Não obstante, a avaliação das aprendizagens em Portugal continua a ser sobretudo tradicional, normativa, sumativa, seletiva e fortemente assente na realização

¹ Através do Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho.

de testes de papel e lápis e orientada para a classificação, seleção e certificação (Conselho Nacional de Educação, 2015; Fernandes, 2007; OECD 2019).

No caso do ensino do Inglês no 1º CEB, e porque não existe um programa² ou orientações oficiais emanadas do Ministério da Educação que oriente a metodologia de ensino-aprendizagem e de avaliação, nem tão pouco estudos realizados sobre as práticas avaliativas, será de antecipar que este cenário também se verificará. Para além das Metas Curriculares (Cravo, Bravo & Duarte, 2015a), que identificam objetivos de aprendizagem (e que podem também ser vistos como resultados de aprendizagem), e respetivo Caderno de Apoio (Cravo, Bravo & Duarte, 2015b), que indica atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, apenas identificamos orientações (não oficiais) no webinar sobre avaliação promovido pela Direção Geral de Educação (Mourão, fevereiro 2016) e nas *Orientações Programáticas* (Bento et al., 2005), que foram criadas para as atividades extracurriculares de Inglês para o período de 2005 a 2014.

Do exposto, o estudo que aqui se apresenta afigura-se como uma primeira aproximação ao terreno da avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB em Portugal. Constitui um estudo exploratório dos discursos oficiais das escolas e agrupamentos e das perceções e práticas de avaliação neste contexto em Portugal dos professores de Inglês do 1º CEB (GR 120).

2. O estudo “Avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB: perceções e práticas dos professores”

O estudo “Avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB: perceções e práticas dos professores”/ “Assessment in Primary English Education in Portugal: teachers’ perceptions and practices” foi de natureza exploratória e visou mapear a situação da avaliação das aprendizagens da disciplina de Inglês no 1º CEB em Portugal. Tinha os seguintes objetivos:

² Entendido como documento que estipule “The aims, selection and sequence of contents to be covered, mode of delivery, materials to be used, learning tasks and activities, expected learning objectives or outcomes, and assessment/evaluation schemes.” (UNESCO-IBE, 2013, p. 53)

1. Analisar percepções, abordagens e práticas de avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB;
2. Identificar constrangimentos a uma prática de avaliação alinhada com as orientações curriculares nacionais e com uma visão transformadora da educação em línguas.

A abordagem metodológica procurou partir do geral para o específico, do discurso professado para as práticas reais, conjugando uma diversidade de fontes de evidência, sendo os resultados objeto de triangulação. O estudo compreendeu três fases:

1. Análise dos critérios de avaliação de escolas e agrupamentos, documentos públicos que visam informar todos os intervenientes no processo educativo, ao mesmo tempo que providenciam um referencial comum para as escolas e professores;
2. Recolha das representações sobre avaliação e percepções dos professores sobre as práticas avaliativas, das escolas e suas, através de um questionário online;
3. Entrevistas individuais a professores.

2.1 Método

Adotou-se uma abordagem metodológica mista, na medida em que o objetivo era recolher dados quantitativos que nos permitissem mapear a situação nacional no que respeita à avaliação das aprendizagens do Inglês no 1.º CEB (3.º e 4.º anos de escolaridade), mas também dados qualitativos que nos permitissem caracterizar percepções dos professores sobre a avaliação e as práticas avaliativas nas escolas. Para isso recorreremos aos seguintes procedimentos de recolha e análise de evidência:

- documentos de avaliação de escolas e agrupamentos, analisados através de grelha categorial;
- questionário online a professores do GR 120 (análise estatística descritiva simples das respostas fechadas e análise de conteúdo das respostas abertas);
- entrevistas semiestruturadas a professores (sujeitas a análise de conteúdo).

O estudo contou com a autorização da DGE (inquérito nº 0475300003).

2.1.1 Análise documental

Como referido acima, a primeira fase do estudo envolveu a análise dos documentos de avaliação de escolas e agrupamentos de escola públicos de Portugal continental, que eram disponibilizados online nos seus sítios web. A busca foi realizada para os anos letivos de 2015/16, 2016/17 e 2017/18, no pressuposto que, sendo 2015 o primeiro ano de implementação, não estariam imediatamente disponíveis os documentos de avaliação. À medida que o tempo passava, os agrupamentos e escolas iriam disponibilizando a documentação e poderia ser composto um quadro mais completo. Todos os sítios web de escolas/ agrupamentos públicos com escolas de 1º CEB em Portugal continental³ foram objeto de pesquisa (N=717), mas apenas foi encontrada informação sobre critérios de avaliação em 565 sítios web (79%). Relativamente à disponibilização da informação sobre os critérios de avaliação de Inglês no 1º CEB, a documentação foi apenas encontrada em 184 sítios web, o que representa apenas 32,5% do universo de agrupamento/escolas públicas com 1º CEB.

A grelha de análise desenvolvida tomou por referência os descritores de competência comunicativa para *young learners* do Conselho da Europa (Council of Europe, 2018) e as orientações nacionais (Bento et al., 2005; Cravo et al., 2015a). A análise incluía o âmbito da avaliação (competências-chave, destrezas [*skill areas*] e domínios), instrumentos e procedimentos de avaliação, objetivos, articulação com os critérios de avaliação do 1º CEB e outra informação relevante. Foi testada pelas quatro investigadoras para aferir da confiabilidade entre os avaliadores. Os resultados finais da análise são expressos em percentagens, apresentando-se em Anexo I a grelha desenvolvida com um exemplo de preenchimento.

³ Optamos por excluir as escolas das regiões autónomas da Madeira e dos Açores por terem feito a introdução do Inglês curricular mais cedo na escolaridade, com práticas e funcionamento diferenciados.

2.1.2 Questionário aos professores

O questionário aos professores foi dirigido a todos os professores que lecionassem Inglês aos 3º e 4º anos de escolaridade, em escolas públicas ou privadas, em Portugal continental, no ano letivo de 2017/18. Tinha os seguintes objetivos:

- Caracterizar as perceções dos professores de Inglês do 1º CEB em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens praticada nas escolas;
- Conhecer os fundamentos que os professores utilizam para justificar as práticas de avaliação em uso;
- Analisar indiretamente as práticas de avaliação das aprendizagens através do discurso dos professores.

Este instrumento foi criado através do SurveyMonkey®⁴. Era constituído por 7 partes e 42 questões de resposta fechada e aberta (Quadro 1) e antecedido por uma introdução, onde se explicitavam os propósitos do estudo e se pedia o consentimento informado. Concluía com um pedido para comentários ou observações adicionais e disponibilidade para participar numa entrevista pós-questionário. Um total de 23 professores indicou disponibilidade. Foi utilizada uma escala de Likert de 5 pontos para indicar o posicionamento dos respondentes.

O questionário foi sujeito a validação por juízes (uma investigadora do ensino superior e três professoras do GR 120 – uma com doutoramento em educação). A versão final foi distribuída online, entre janeiro e setembro de 2018, a professores de Inglês do 1.º CEB, de Portugal continental, com o apoio da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), das universidades e politécnicos nacionais e grupos de Facebook dirigidos à população-alvo. Foram apenas contabilizados os questionários preenchidos na sua totalidade e de professores que lecionavam em escolas públicas. Foram validadas 148 respostas ao questionário o que não é, claramente, uma amostra representativa de um universo estimado em cerca de mil professores. Todavia, dá uma imagem de um perfil profissional e posicionamento face à profissão no que respeita à temática em estudo.

⁴ Com o apoio do Norwich Institute of Language Education (NILE) <https://www.nile-elt.com/>

Os resultados obtidos nas respostas fechadas foram expressos em percentagens (recorrendo a procedimentos de estatística descritiva simples). As respostas abertas foram agrupadas por tópicos e usadas para enriquecer os dados quantitativos, servindo para ilustrar o pensamento dos professores.

Partes	Conteúdo	Nº de itens
1. Informação pessoal e profissional	Local de trabalho	1
	Sexo	1
	Idade	1
	Qualificações académicas	1
	Qualificação profissional	1
	Anos de experiência de ensino	1
	Anos de experiência de ensino Inglês	3
2. Situação profissional em 2017/18	Sector e vínculo	2
	Turmas/ escolas/ anos de escolaridade	5
3. Procedimentos gerais de avaliação	Participação nas decisões de avaliação	4
	Concordância com as decisões	1
4. Procedimentos de avaliação específicos	Áreas de competência e domínios avaliados	2
	Procedimentos e instrumentos (importância e periodicidade)	2
	Procedimentos e instrumentos (por domínios)	7
5. Instrumentos e procedimentos de avaliação	Origem	4
6. Formação em avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB	Formação recebida	2
	Perceção de capacidade de avaliação e grau de confiança	1
7. Atitudes e opiniões sobre a avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB	Alinhamento entre teorias pessoais e práticas	1
	Práticas defendidas/ preconizadas	2

Quadro 1. Estrutura e conteúdo do questionário aos professores

2.1.3 Entrevistas aos professores

A entrevista semiestruturada foi criada para aprofundar as respostas obtidas no questionário online, assim como para obter acesso direto a instrumentação da avaliação que fosse, efetivamente, usada nas escolas. Teve os seguintes objetivos:

- caracterizar perceções de avaliação das aprendizagens do Inglês no 1.º CEB e razões que fundamentam as escolhas avaliativas;
- aprofundar o conhecimento de dispositivos de avaliação das aprendizagens nas escolas e agrupamentos nacionais;
- identificar constrangimentos a práticas de avaliação mais alinhadas com perspetivas formativas da avaliação.

O guião inicial da entrevista foi pilotado com quatro professoras de Inglês do 1º CEB em entrevistas presenciais em maio de 2018. Após alguns ajustes, chegou-se à versão final. A entrevista continha quatro blocos principais e 22 questões (v. estrutura e tópicos no Quadro 2).

Blocos	Tópicos
0. Legitimação da entrevista; consentimento informado	Estudo: equipa, objetivos, produtos esperados Garantia de anonimato da entrevistada e da escola/ agrupamento Possibilidade de desistência Autorização para audiogravação
1. Caracterização pessoal e profissional	Local de trabalho Habilitações académicas Situação profissional Experiência de ensino (total/ Inglês 1º CEB) Caracterização das turmas de lecionação
2. Procedimentos avaliativos	Participação na definição dos critérios de avaliação Processo de tomada de decisão Importância da participação
3. Práticas avaliativas – objetos e procedimentos/ instrumentação	Peso das áreas de avaliação Definição e peso das <i>skill areas</i> Definição e peso de procedimentos e instrumentos Origem dos critérios de avaliação Diferenciação de critérios para 3º/4º anos Presença de justiça da avaliação na escola/ agrupamento Concordância com as práticas em uso na escola Uso de procedimentos/ instrumentos Posicionamento sobre o uso de testes escritos
4. Questões genéricas sobre avaliação das aprendizagens	Suficiência dos documentos de avaliação da escola/ agrupamento Existência de práticas adequadas de avaliação Influência das práticas de outros níveis de ensino Mudanças nas práticas de avaliação Principais obstáculos encontrados Satisfação com as suas práticas Presença de justiça da avaliação nacional Defesa (ou não) de orientações nacionais para a avaliação
5. Perguntas e comentários adicionais	(a colocar pela entrevistada)

Quadro 2. Guião da entrevista aos professores

Após um bloco introdutório, de legitimação da entrevista e obtenção do consentimento informado (assinado pela entrevistada e entrevistadora), seguiam-se quatro blocos: 1) caracterização pessoal e profissional; 2) procedimentos avaliativos; 3) práticas

avaliativas – objetos e procedimentos/ instrumentação e 4) questões genéricas sobre avaliação das aprendizagens. A entrevista finalizava com a possibilidade de a entrevistada colocar questões ou fazer comentários.

As entrevistadas foram convidadas a participar no estudo, quer através da resposta ao questionário online (no final do questionário era solicitada a disponibilização para a entrevista), quer por contato direto pelas investigadoras. No total, foram entrevistadas 18 professoras de Inglês dos 3º e 4º anos de escolaridade, do Norte, Centro e Sul de Portugal continental, em presença ou via Skype, entre maio 2018 e julho 2019. Aquando o agendamento da entrevista, era solicitado que a entrevistada trouxesse/ mostrasse documentos de avaliação das aprendizagens que usava. Durante a entrevista (no bloco 3), pedia-se que mostrasse a documentação e explicasse o seu uso.

As entrevistas foram todas transcritas e sujeitas a análise temática de conteúdo. O dispositivo de análise categorial, de natureza emergente e ao qual se chegou após uma leitura iterativa do corpus, é apresentado no Quadro 3.

Categorias e sub-categorias	
Procedimentos e instrumentos de avaliação	A primazia dos testes escritos
	A formalização da oralidade
	Autoavaliação como autoclassificação
	A escassez da avaliação pelos pares
	A observação como prática assistemática
Constrangimentos	Ausências notáveis
	Falta de legitimação
	Isolamento profissional
	Diversidade e excesso de turmas e alunos

Quadro 3. Análise categorial das entrevistas às professoras

2.2 Resultados

Nesta parte apresentaremos os resultados do estudo, de acordo com o foco de análise em cada uma das três fases.

2.2.1 Análise dos critérios de avaliação de escolas e agrupamentos

Como mencionado, foram recolhidos e analisados 184 documentos que refletiam os critérios de avaliação de Inglês no 1º CEB adotados em agrupamentos e escolas públicas nacionais. Com esta análise procurou-se perceber quais as expectativas das escolas para a avaliação das aprendizagens a Inglês neste ciclo de ensino.

Os documentos analisados variavam significativamente em termos de conteúdo, extensão e nível de especificação. Nem todos tinham uma secção específica para o Inglês no 1º CEB, ou incluíam referências a domínio/ *skill areas*, pesos, procedimentos e instrumentação ou perfis de saída. Globalmente, as orientações para a avaliação eram comuns aos 3º e 4º anos, com apenas 10% dos documentos a especificar critérios distintos. Observa-se ainda, na maioria dos documentos, uma certa confusão concetual entre critério de avaliação, indicador, instrumento de avaliação e domínio de referência/ *skill area*.

O Quadro 4 ilustra este panorama genérico de omissão de componentes essenciais, neste caso de procedimentos e instrumentação. Também revela confusão concetual: o domínio cognitivo inclui os 'sub-domínios [?] oral, prática e escrita; incluído no oral está a compreensão escrita; a compreensão oral aparece como algo distinto de oralidade; como equivalente a domínios/ *skill areas* surge instrumentação como as fichas de avaliação. Há ainda um desequilíbrio no peso atribuído à escrita (45% das fichas de avaliação + 8% da produção escrita), relativamente ao peso dado à oralidade (6% da compreensão do oral + 5% de oralidade). Acresce a ausência de referência ao domínio intercultural, a critérios de avaliação e a instrumentação.

Domínio cognitivo – 80%		Domínio atitudes e valores – 20%		
Oral	Leitura 5%	<u>Responsabilidade: 6%</u> <ul style="list-style-type: none">• Material (3%)• Pontualidade (3%)		
	Compreensão			Oral 6%
				Escrita 6%
	Oralidade 5%	<u>Empenho: 9%</u> <ul style="list-style-type: none">• Trabalho na aula (3%)• Trabalho em casa (3%)		
Prática	Produção escrita 8%			
	Gramática 5%			

Escrita	Fichas de avaliação 45%	<ul style="list-style-type: none"> Participação (3%)
		<u>Comportamento: 5%</u>

Quadro 4. Excerto de documento de avaliação de agrupamento de escola A

O Quadro 5 apresenta um segundo excerto, que exemplifica os documentos que não fazem referência a domínios/ *skill areas* ou a critérios de avaliação específicos da língua inglesa. Não é nada claro qual o objeto de avaliação em conhecimentos e capacidades, observando-se uma mistura de critérios, indicadores e instrumentação, sendo que os critérios e indicadores apenas aparecem em atitudes e valores (embora misturados). Mais uma vez, os testes e fichas de avaliação assumem preponderância, não se sabendo o que se faz e o que se valoriza em “avaliação do conhecimento e desempenho na sala de aula” que tem um peso significativo na classificação final.

Parâmetros		Fator de ponderação	
Conhecimentos e capacidades	- Testes e fichas de avaliação	40%	80%
	- Avaliação do conhecimento e desempenho na sala de aula	30%	
	- Outros trabalhos	10%	
Atitudes e valores	Empenho - Realização do trabalho de casa - Execução de tarefas na sala de aula - Participação nas atividades	10%	20%
	Comportamento/ Responsabilidade - Cumprimento de regras estabelecidas - Respeito pelos outros - Pontualidade e assiduidade - Organização e apresentação dos materiais escolares	10%	

Quadro 5. Excerto de documento de avaliação de agrupamento de escola B

Um último exemplo encontra-se no Quadro 6. Aqui as orientações são gerais para todas as áreas disciplinares do 1.º CEB. Não há indicação de domínios/ *skill areas* a serem avaliados, logo, não existe qualquer reconhecimento da especificidade da aprendizagem de uma língua estrangeira e o seu foco no desenvolvimento da oralidade. Regista-se, pela positiva, a diversidade de instrumentação; contudo, este exemplo não deixa de ser

preocupante, pelo peso excessivo atribuído às fichas de avaliação (que incluem a avaliação formativa, aqui aparentemente sujeita a classificação).

Áreas disciplinares	Dimensão	Instrumentos de recolha de informação
Português Matemática Estudo do Meio Inglês	Aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades - 80%	- Fichas de avaliação sumativa e formativa -70% - Outros trabalhos (trabalhos de pesquisa; trabalhos de grupo/individuais, outros...) - 5% - Observação direta (intervenções não dirigidas; questionários orais) - 5%
	Atitudes e Valores - 20%	Registo de assiduidade-3% Autoavaliação - 2% Observação direta (comportamento, responsabilidade, autonomia ...) -15%

Quadro 6. Excerto de documento de avaliação de agrupamento de escola C

Avançando para os resultados globais (Quadro 7), e no que respeita aos domínios (*skill areas*) avaliados, cerca de 80% dos documentos analisados mencionam as quatro *skills* tradicionais: *listening*, *spoken production*, *writing* e *reading*. A “interação oral” é referida com menos frequência (65%), sendo o “léxico e a gramática” e o “domínio intercultural” os menos referidos (44% e 33%, respetivamente). Regista-se, assim, um quase equilíbrio conferido à “leitura” e “escrita”, em detrimento dos domínios associados à oralidade.

Áreas de competência incluídas nos critérios de avaliação	Documentos das escolas/ agrupamentos (n=184)
Compreensão oral	82%
Leitura	80%
Produção oral	80%
Escrita	79%
Interação oral	65%
Léxico e gramática	44%
Domínio intercultural	33%
Outros	17%

Quadro 7. Domínios avaliados nos documentos das escolas/ agrupamentos

Dos 43% de documentos que determinam pesos (percentuais) para os domínios, todos incluem percentagens para a “leitura” e “escrita”. Cerca de 90% (destes 43%) referem pesos para “compreensão” e “produção oral”, com 65% a incluir peso para a interação

oral, 44% para o “léxico e gramática” e 33% para o “domínio intercultural”. Embora o peso percentual mais elevado seja dado à “compreensão oral”, logo seguida pela “produção oral”, o que nos parece encorajador, a “leitura” e a “escrita” aparecem em segundo e terceiro lugares, respetivamente. Adicionalmente, o peso percentual mais elevado que aparece é atribuído à “escrita” (50%) e o menor à “produção oral” (25%).

O Quadro 8 mostra os valores para a média, moda e percentagem mínima/ máxima para cada *skill area*/ domínio nos documentos de avaliação dos agrupamentos. Pode-se verificar que a percentagem média é semelhante para todas as *skill areas*/ domínios. A “compreensão oral” e a “produção escrita” aparecem com as percentagens mais elevadas e o “domínio intercultural” com o valor percentual mais baixo. Os resultados relativos à moda mostram que 10% é o valor mais comum para todas as *skill areas*/ domínios, à exceção da “compreensão oral”, que apresenta um valor de 20%, o que nos parece ser de salientar pela positiva. Por fim, os valores mínimos e máximos revelam a grande dispersão percentual atribuída aos diferentes *skill areas*/ domínios nas escolas e agrupamentos de Portugal continental. É de salientar a variação nos valores para a “produção escrita” (de 3% a 50%), para a “interação oral” (de 3% a 40%), e para a “compreensão oral” (de 5% a 30%), o que, mais uma vez, revela a excessiva valorização da avaliação da escrita e a desvalorização da avaliação da oralidade, em alguns agrupamentos e escolas.

Skill Area/ Domínio	Média (%)	Moda (%)	Min-Max. (%)
Compreensão oral	15.4	20	5-30
Produção escrita	14.95	10	3-50
Compreensão escrita	13.3	10	5-30
Produção oral	12.3	10	3-25
Interação oral	12.6	10	3-40
Léxico e gramática	11.8	10	3-40
Domínio intercultural	8.7	10	4-12.5

Quadro 8. Média, moda e valores percentuais mínimo e máximo por domínio (*skill area*)

Quarenta e três por cento dos documentos analisados referem diferentes procedimentos e instrumentação para a avaliação da disciplina de Inglês; os restantes 57% referem a utilização dos mesmos instrumentos para todas as disciplinas, sendo que os testes aparecem sempre referidos nestes últimos. Os dados anteriores parecem

evidenciar que as crianças são avaliadas na leitura e escrita em Inglês de um modo muito semelhante do que é feito para as outras áreas curriculares.

O teste surge como o instrumento de recolha de informação mais comumente utilizado no processo de avaliação (83%). O Quadro 9 mostra a referência a procedimentos e instrumentação em todos os documentos analisados, revelando uma clara primazia dos testes sobre outros instrumentos/ estratégias de recolha de informação, como as tarefas de sala de aula (66%), observação direta (54%) ou, menos comum ainda, procedimentos centrados nas crianças (onde se incluem a auto- e a avaliação por pares) (27%), ou portefólios (13%). O peso percentual conferido aos testes é mencionado num terço dos documentos analisados, sendo que a maioria (82%) refere um peso acima de 40% na classificação final.

Procedimentos e instrumentação	Documentos das escolas/ agrupamentos (n=184)
Testes	83%
Atividades e tarefas de sala de aula	66%
Registos de observação	54%
Grelhas de observação	
Análise dos cadernos diários	40%
Autoavaliação	27%
Avaliação por pares	
Portefólios	13%
Trabalho de projeto	-

Quadro 9. Procedimentos e instrumentação nos documentos das escolas/ agrupamentos

No que diz respeito aos objetivos de aprendizagem e descritores de desempenho associados às metas curriculares definidas para a disciplina de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo (dos quais há 12 para o 3.º ano e 11 para o 4.º ano), apenas 75 escolas/ agrupamentos os identificam nos documentos orientadores do processo avaliativo (critérios de avaliação). Cinquenta e quatro desses 75 (72%) usam as metas de aprendizagem na sua forma mais detalhada e incluindo, pelo menos, nove dos objetivos de aprendizagem/ descritores de desempenho para os 3.º e 4.º anos. Vinte e um (28%) apresentam uma versão simplificada, mencionando menos de nove. As restantes escolas e agrupamentos não referem qualquer critério associado aos objetivos de aprendizagem/ descritores de desempenho associados às metas curriculares.

De assinalar ainda que o objetivo de aprendizagem/ descritor de desempenho relativo ao desenvolvimento de uma consciência metalinguística (Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua), está praticamente ausente.

Encontramos ainda versões adaptadas das metas, enquanto critérios de avaliação, tais como “Reproduzir enunciados orais através da escrita” ou “Reter informação essencial”. No caso do primeiro critério, parece tratar-se de um descritor associado à criação de um roleplay, pois centra-se na tarefa e não na finalidade, que se afigura ser “Produzir, com ajuda, frases simples” ou “Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado”. No caso do segundo, pode reportar-se à estratégia de *skimming*, o que não é claro e, de qualquer modo, irrealista.

Ou ainda, com menção de adequação ao nível etário, linguístico e sócio afetivo do aluno, encontramos “Compreender o que ouve”, “Comunicar com os outros de forma clara, audível e correta”, e “Compreender o que lê”. Como se trata de descritores que não especificam o nível de desempenho esperado, são de relevância duvidosa, quer para as crianças, quer para o professor. Encontramos também “Expressar-se corretamente por escrito” e “Apreender conteúdos lexicais, gramaticais”, exemplos que não estão alinhados com os objetivos de aprendizagem do Inglês para o 1º CEB e que privilegiam o desenvolvimento da oralidade.

Em síntese, a análise dos documentos de avaliação das escolas e agrupamentos nacionais sugere que as práticas avaliativas não estão alinhadas com as orientações nacionais nem com as orientações avaliativas para este contexto, no sentido de se privilegiar o desenvolvimento da oralidade, a participação da criança nos processos avaliativos, ou o privilégio de modalidades formativas. Os resultados sugerem que as crianças são sobretudo avaliadas na leitura e na escrita, de um modo tradicional de pendor sumativo através de testes escritos.

2.2.2 Representações sobre avaliação e perceções dos professores sobre as práticas avaliativas

Os resultados do questionário permitem a análise das representações dos professores sobre a avaliação, detalhando alguma informação dada pela análise dos documentos

das escolas e agrupamentos e permitindo, assim, dar uma ideia do que poderão ser as práticas de sala de aula.

2.2.2.1 O perfil dos respondentes

Como esperado⁵, a maioria dos 148 respondentes são mulheres (95%) entre os 31 e os 40 anos (60%); 75% refere ter mais de 10 anos de experiência de ensino e cerca de metade, mais de 15 anos (48%). A maioria apresenta qualificação profissional para lecionar no GR 120 (79%), mas também para a lecionação de níveis mais avançados (85,7%), sendo detentora de uma licenciatura em Ensino de Inglês para outros níveis de ensino (95%) e/ou para outras disciplinas/ áreas curriculares (31%). Mais de metade das participantes fez os cursos de complemento de formação (51%) ou o *Certificate in Primary English Language Teaching* (CiPELT, do British Council) (9%), o que aponta para um perfil maioritário de requalificação profissional, estando 22% dos respondentes a lecionar ainda Inglês noutros níveis de ensino mais avançados.

A maioria (54%) tem dois ou mais anos de lecionação de Inglês no GR 120, mas a esta experiência deve acrescentar-se a lecionação das AEC, o que faz com que 34% das participantes tenha, pelo menos, sete anos de experiência. A maioria apresenta uma situação profissional precária, como contratadas (66%). Cerca da metade está a lecionar em uma ou duas escolas e 21,4% em cinco a dez escolas do 1.º CEB. Cerca de metade tem mais de 9 turmas (49%) e quase dois terços leciona a turmas mistas, de 3.º e 4.º anos (65%).

No que respeita à sua formação em avaliação das aprendizagens, 36% das participantes indica não ter qualquer formação nesta área, mas revela níveis elevados de autoconfiança nas suas capacidades de avaliação dos seus alunos (média de 4,49 em 5 pontos possíveis), desenho e adaptação de materiais de avaliação (4,5), ou trabalho com os colegas nesta temática (4,17). Esta perceção de autoconfiança desce ligeiramente (mas mantendo-se positiva) quando inquiridos acerca da sua capacidade de discussão de práticas avaliativas com os seus pares (3,96). As participantes que referem ter formação (64%), indicam tê-la recebido por diferentes vias, tais como cursos de

⁵ V. Perfil do Docente 2017/ 2018 da DGEEC em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/>

complemento de formação (66%), formação inicial (18%), mestrado (9%) ou em outros cursos e ações de formação (30%).

2.2.2.2 Procedimentos gerais de avaliação

Quando questionadas se participam nas reuniões e decisões dos órgãos colegiais, a maioria refere a sua inserção no grupo 110 (62%), tendo participado na definição dos critérios de avaliação da disciplina de Inglês para o 1.º CEB no ano letivo de 2017/18 (69%). Das professoras que indicaram não ter participado, 14% refere que esta tarefa foi da responsabilidade dos professores de Inglês do GR 120, referindo a definição dos critérios em colaboração com outros colegas (39%). Por outro lado, as professoras que referiram ter participado nas decisões, referem que foram da responsabilidade do GR 110 (29%), do departamento de línguas (30%), ou da sua própria responsabilidade (6%), dado serem o único professor de Inglês do 1.º CEB na escola/ agrupamento.

Ao pedido de justificação da resposta de concordância ou discordância com os procedimentos de avaliação da escola/ agrupamento, responderam 57 participantes. A maioria concorda com os critérios definidos (80%), mas, quando solicitados a justificar a sua resposta (Quadro 10), a maioria das 17 respostas de discordância (12 respostas) elenca os seguintes motivos principais:

Motivos de discordância com os critérios de avaliação (n=12)	f
obrigatoriedade e peso excessivo dos testes/ avaliação sumativa	7
falta de amplitude/ diversificação dos domínios e instrumentação	7
falta de alinhamento com o 2.º CEB, de especificidade (do Inglês do 1.º CEB) e de coerência dos critérios	4

Quadro 10. Motivos de discordância com os critérios de avaliação

Algumas respostas corroboram o que já tinha sido observado aquando a análise dos documentos das escolas e agrupamentos, nomeadamente a confusão concetual entre domínios, critérios e instrumentação, ou entre avaliação formativa e sumativa, da qual dá conta estes testemunhos:

Quando perguntei sobre o modo como são operacionalizados determinados critérios, as colegas pegam no valor obtido nesse domínio no teste e colocam na grelha de avaliação final, duplicando

assim o valor do teste e não realmente o que se faz na sala de aula. Percebo que o número elevado de alunos e de critérios torne difícil, por vezes, obter informação. Mas, neste caso, deveriam modificar os critérios. Os testes são contados separadamente dos restantes domínios e eu julgo que não o deveriam ser. Na minha opinião, visto que os testes também se encontram separados por domínios, o valor obtido em cada um deles deveria fazer média com os valores atribuídos através da observação em sala de aula e de outras tarefas. Assim, em vez que valores para, por exemplo, compreensão oral, escrita, domínio intercultural (etc.) e testes, deveria haver apenas para os domínios (nos quais se incluiria a nota dos testes). (Questionário, Parte 3, Q5, R22)

Não é dado muito valor pelas colegas de Inglês dos outros ciclos que se façam fichas formativas. No entender delas não as deveria haver neste nível de ensino, o que discordo uma vez que se trata de uma disciplina curricular e os alunos estão habituados a levar com mais seriedade a disciplina quando as fichas de avaliação são um instrumento de avaliação dentro de outros obviamente. (Questionário, Parte 3, Q5, R49)

Outras dão conta da distância entre o que é prescrito e o que é, na realidade, feito, sinalizando a distância que devemos esperar encontrar entre o que está preconizado nos documentos oficiais das escolas e aquilo que os professores efetivamente fazem na avaliação, bem como os perigos que ocorrem quando as decisões não são participadas e consensualizadas:

Não concordo com as percentagens por período nem com a adaptação que foi feita da grelha de avaliação que foi fornecida pois não contempla, por exemplo, *listening*, *speaking* ou outros domínios relevantes. Tenho de adaptar a grelha e colocar todas essas avaliações formais numa secção "Fichas de trabalho"... (Questionário, Parte 3, Q5, R45)

2.2.2.3 Procedimentos de avaliação específicos do Inglês no 1º CEB

No que diz respeito às áreas de competência e *skills* avaliadas nas suas escolas/ agrupamentos, o Quadro 11 compara os resultados da análise dos documentos das escolas/ agrupamentos e as perceções das professoras participantes neste tópico. A maioria indica que todos os domínios/ *skills* são avaliados, com destaque para a "produção escrita" (98%), "compreensão oral" (97%), "compreensão escrita" (96%) e "produção oral" (95%). Estes resultados corroboram os resultados da análise documental, mostrando que parece existir uma procura de equilíbrio na avaliação das 4 *skills*, em detrimento da primazia que deveria ser atribuída ao desenvolvimento da oralidade. Em "outro", os respondentes consideraram o domínio das "atitudes e valores" e instrumentação como o portefólio, o que vem corroborar a interpretação de que existirá alguma confusão concetual no que à avaliação diz respeito. Tal como

acontece na análise da documentação das escolas e agrupamentos, menos respondentes assinalam a interação oral (86%), a gramática e o léxico (72%) e o domínio intercultural (59%) como sendo objeto de avaliação.

Áreas de competência incluídas nos critérios de avaliação	Escolas/ agrupamentos	Questionário aos professores
Produção escrita	79%	98%
Compreensão oral	82%	97%
Compreensão escrita	80%	96 %
Produção oral	80%	95%
Interação oral	65%	86%
Léxico e gramática	44%	72%
Domínio intercultural	33%	59%
Outros	17%	9%

Quadro 11. Áreas de competência: comparação entre a análise documental e o questionário aos professores

No que diz respeito à importância dos procedimentos e instrumentação, o Quadro 12 mostra os resultados comparados entre a análise documental e as respostas das professoras.

Procedimentos e instrumentação	Documentos das escolas/ agrupamentos (n=184)	Questionário aos professores (n=148)*
Registos de observação	54%	79%
Grelhas de observação		89%
Atividades e tarefas de sala de aula	66%	85%
Testes	83%	84%
Trabalho de projeto	-	51%
Autoavaliação	27%	59%
Avaliação por pares		32%
Análise dos cadernos diários	40%	39%
Portefólios	13%	34%

*importante / muito importante

Quadro 12. Procedimentos e instrumentação: comparação entre a análise documental e o questionário aos professores

Torna-se evidente que as respondentes manifestam atribuir uma maior importância a uma variedade de instrumentos do que aquela que é a referida nos documentos oficiais das escolas, nomeadamente as tarefas de sala de aula (85%), e que sinalizam como sendo muito importantes (média de 4,44 num máximo de 5 pontos). Registamos, pela positiva, uma maior importância atribuída ao uso do portefólio (34%) e da autoavaliação e avaliação por pares (59% e 32%) para fins avaliativos, do que aquela a que surge

indicada para uso na análise documental. Contudo, e no alinhamento dos resultados da análise dos documentos, os testes escritos surgem como fortemente presentes e importantes, o que reforça a nossa análise de desvio curricular que estes resultados evidenciam.

Quando questionadas sobre a periodicidade de uso destes instrumentos/procedimentos para recolher informação para avaliar as aprendizagens dos alunos, 47,1% diz nunca recorrer ao portefólio ou à avaliação por pares (37,1%), o que é congruente com a menor importância conferida. Por outro lado, 66,4% afirma avaliar em todas as aulas as atividades e tarefas de sala de aula, o que nos parece evidenciar alguma confusão conceptual sobre objeto e processo de avaliação. No que respeita a recorrer a registos de observação direta, 38,6% indicam recorrer a estes registos em todas as aulas. Estes dados parecem contradizer novamente o verificado na análise dos documentos das escolas.

Foi ainda pedido às respondentes que indicassem que procedimentos e instrumentação utilizavam para avaliar que domínios/ *skill areas* (Quadro 13).

	Autoavaliação	Testes	Atividades e tarefas de sala de aula	Registos observação
Compreensão escrita	20%	47%	84%	67%
Compreensão oral	22%	86%	93%	57%
Produção oral	22%	27%	91%	75%
Produção escrita	24%	97%	90%	55%
Interação oral	21%	15%	92%	57%
Léxico e gramática	14%	92%	89%	36%
Domínio intercultural	7%	20%	78%	19%

Quadro 13. Procedimentos e instrumentação usados na relação com os domínios/ áreas de competência

Os testes são referidos como sendo usados para a avaliação de todas as *skill areas*, o que denota alguma confusão na resposta, uma vez que não se percebe de que modo podem ser usados para avaliar a “produção” e “interação oral”. Mais de 85% referem usá-los para avaliar a “escrita”, “gramática e léxico”, e “compreensão oral”. Num contexto no qual a oralidade deveria ter primazia e no qual as professoras referem utilizar a observação direta todos os dias para avaliação dos alunos, seria de esperar um maior uso para a recolha de evidência relativa à competência de “interação oral” (57%)

e “produção oral” (75%). De ressaltar ainda que 10% indica não avaliar o “domínio intercultural”.

Finalmente, e quanto à origem dos procedimentos e instrumentação usados na avaliação (Quadro 14), há uma clara predominância do uso de testes elaborados pelo próprio professor (71%), retirados do manual do professor (51%) ou elaborados com outros colegas (56%). Os registros de observação são, como foi observado em momentos anteriores, referidos como sendo muito usados, e são de elaboração própria (74%), bem como as atividades de autoavaliação (42%), que são encontradas no manual do professor (39%).

Origem dos procedimentos e instrumentação	Grelhas de observação	Testes	Atividades de auto-avaliação	Atividades de avaliação por pares
Não uso este procedimento	0%	1%	3%	45%
Adotadas pela escola/ agrupamento	19%	1%	20%	5%
Fornecidas no manual do professor	56%	51%	39%	18%
Fornecidas no manual dos alunos	11%	3 %	24%	14%
Partilhadas por colegas	41%	24%	12%	13%
Encontradas online	15%	84%	5%	4%
Trabalho com colegas para construir	30%	56%	28%	17%
Construo as minhas próprias	74%	71%	42%	34%

Quadro 14. Origem dos procedimentos e instrumentação

2.2.2.4 Atitudes e opiniões sobre a avaliação das aprendizagens de Inglês no 1.º CEB

Quando questionadas sobre se avaliavam as aprendizagens dos alunos de Inglês no 1.º CEB em consonância com as suas convicções pessoais, a maioria das respondentes concordou (60%) ou concordou totalmente (20%), sendo que 8% manifestaram incerteza e as restantes discordaram (12%). Quando inquiridas acerca das razões da sua discordância, respondem 17, indicando motivos que sinalizam a prevalência dos testes como instrumento preferencial para a avaliação das aprendizagens e o desvio curricular advindo da primazia da escrita sobre a oralidade, entre outros (Quadro 15).

Motivos de discordância com uma avaliação coerente com as suas convicções pessoais (n=17)	
valorização excessiva dos testes e da avaliação sumativa	7
valorização excessiva da leitura e da escrita em detrimento da oralidade	3
ausência de uma avaliação integrada nos processos de ensino/ aprendizagem	3
falta de participação e de autonomia na definição da avaliação	3
falta de preparação e de formação dos professores em avaliação	2

Quadro 15. Motivos de discordância com a avaliação preconizada

O excerto que se segue ilustra a discordância com a falta de alinhamento da avaliação com o currículo, o que provoca desequilíbrios na avaliação.

Os critérios de avaliação para o 3º e 4º anos de Inglês em ambos agrupamentos de escolas onde leciono valorizam em demasia (ou de forma igual) a escrita em detrimento das outras 3 competências e as fichas de avaliação sumativa em detrimento de tarefas executadas em rotina de sala de aula e avaliadas em grelhas de observação. (Questionário, Parte 7, Q1, R17)

Outros comentários ilustram a ausência de participação e autonomia do professor do GR 120 nas decisões sobre a avaliação, situação agravada pela falta de formação em avaliação das aprendizagens:

Não posso avaliar os alunos de acordo com o que considero mais adequado, pois a avaliação das aprendizagens foi imposta superiormente e não me deram possibilidade nem de discussão nem de apresentar o meu ponto de vista. (Questionário, Parte 7, Q1, R7)

Sinto necessidade de fazer formação nesta área. Sinto-me constrangida pelo sistema de avaliação em vigor no agrupamento. Solicitei alterações que não foram aceites pelo conselho pedagógico. (Questionário, Parte 7, Q1, R8)

Quando inquiridos acerca do modo como a aprendizagem de Inglês deveria ser avaliada no 1º CEB (Quadro 16), uma esmagadora maioria discordou do uso exclusivo de testes (99%). Uma expressiva maioria discordou do uso único da observação de tarefas em aula (90%), embora com posições menos vincadas de discordância do que em relação aos testes. Estes professores privilegiam uma combinação de testes e observação como processos avaliativos mais desejáveis a implementar neste contexto (85%). De salientar a elevada incerteza face à inclusão de formas de avaliação mais autênticas e mais

participadas pelos alunos, como a avaliação por pares (apenas 47% de concordância), ou o recurso ao portefólio (40%). Esta situação reforça a necessidade, apontada por alguns professores, de formação em avaliação das aprendizagens do Inglês no 1.º CEB.

Procedimentos e instrumentação	Questionário aos professores (n= 148)*
Apenas por testes	1%
Apenas através da observação	5%
Combinação de testes e observação	85%
Inclusão da autoavaliação	80%
Inclusão da avaliação por pares	47%
Inclusão da avaliação por portefólio	40%

*concordo / concordo totalmente

Quadro 16. Posicionamento face a procedimentos e instrumentação

Quando questionadas sobre como deveriam ser definidos os critérios de avaliação (Quadro 17), a prioridade é claramente dada às Metas Curriculares na orientação da avaliação que dizem fazer (73% de concordância), seguida pelas orientações da escola/ agrupamento (49%) e do Ministério da Educação (45%). As orientações locais são pouco valorizadas, o que se afigura preocupante (ou mesmo contraditório) com a defesa da autonomia das escolas e dos professores nesta matéria. Contudo, as professoras continuam a discordar da existência de testes nacionais para este nível, de um modo bastante expressivo (87%).

Orientações dos critérios	Questionário aos professores (n= 148)*
Orientação pelas Metas	73%
Orientação dada pela escola/ agrupamento	49%
Orientação pelo Ministério da Educação	45%
Existência de testes nacionais estandardizados	13%

*concordo / concordo totalmente

Quadro 17. Orientações dos critérios e das práticas de avaliação

No espaço final reservado a observações e comentários, 37 respondentes usaram este espaço sobretudo para apontar constrangimentos e dificuldades associados às práticas de avaliação (Quadro 18).

Constrangimentos e dificuldades associados às práticas de avaliação (n=37)	f
a falta de condições pedagógicas adequadas, como a existência de turmas mistas e elevado número de turmas	9
o desequilíbrio provocado pela excessiva valorização dos testes escritos e da avaliação sumativa, em detrimento de uma avaliação mais compreensiva e associada à promoção da oralidade	8
a falta de articulação horizontal e vertical do currículo e da avaliação, demasiado influenciada pelas práticas do GR 110, bem como a falta de comunicação entre colegas (entre- e inter-ciclos) e entre professores e pais/ encarregados de educação	7
extensão das metas, conteúdos, e carga horária insuficiente	6
falta de reconhecimento, legitimação e condições de trabalho para o professor de Inglês do 1º CEB nas escolas	4
necessidade de formação em avaliação das aprendizagens	4

Quadro 18. Constrangimentos e dificuldades associados à avaliação

Os testemunhos que se seguem evidenciam estas dificuldades e constrangimentos, mostrando o desfasamento entre a formação adquirida e a prática nas escolas, que parece dever-se a uma falta de participação, diálogo e articulação entre os docentes.

Como em todos os ciclos, a avaliação está orientada para resultados e percentagens e não para o desenvolvimento integral das crianças: o processo não interessa - tudo se resume a fórmulas de cálculo. Acho que o que faço é ao contrário do que aprendi na minha formação, ou seja, valorizar o empenho, a afetividade, o progresso e desenvolvimento de competências e quase nada disto se encaixa numa plataforma ou grelha Excel. (Questionário, Parte 9, R25)

Esta situação é agravada pela falta de condições de trabalho (elevado número de turmas, escolas distintas), mas também alguma ausência de diretrizes nacionais, o que leva a sentimentos de frustração e desânimo. Contudo, também se apontam caminhos de superação, que incluem sobretudo uma formação adequada e a existência de orientações nacionais para a avaliação, que colmataria os problemas advindos das diferentes (ou mesmo contraditórias) práticas, por vezes constatadas em escolas da mesma área geográfica, como se pode observar no testemunho seguinte.

Trabalho este ano em dois agrupamentos de escolas, distam menos de 5km um do outro e servem a mesma população; porém as práticas são bastante diferentes. 1. Num deles reúno com o departamento de línguas (2º e 3º ciclos) e fico sem qualquer informação acerca do real funcionamento e necessidades dos meus alunos ou articulação com professores titulares das minhas turmas. 2. Em ambos agrupamentos é mais valorizada a classificação dos testes formais em detrimento da prática em sala de aula; num dos agrupamentos, o domínio atitudinal não é sequer considerado. 3. Os professores contratados não participam, nem podem alterar, os critérios de avaliação aprovados em Conselho pedagógico para o ano letivo em que lecionam; no meu caso, em ambos agrupamentos, esses critérios foram feitos por colegas sem qualquer

formação no ensino de Inglês no 1º ciclo. Todos os finais de período 'adapto' (falsifico!) números em grelhas oficiais do agrupamento, para que a avaliação do aluno corresponda às suas reais aprendizagens - este processo além de trabalhoso está bem longe de transparente. 4. Gostava muito que alguém se debruçasse sobre a questão do horário do professor de Inglês na escola pública: 9 turmas são demasiados alunos para avaliar nos mesmos moldes que pedem que os professores titulares avaliem a sua turma (20-26); muitas turmas continuam 3 anos depois do começo do inglês curricular a ter aulas às 16.30-17.30, são crianças que estão desde as 9.30 em sala de aula! A avaliação das aprendizagens que experimentei e tive conhecimento nestes dois últimos anos letivos não se adequa ao que vem expresso nas metas curriculares, nem tão pouco às idades dos alunos em questão. É bastante frustrante ter argumentos para rebater o que me obrigam a fazer, mas ser obrigada a fazê-lo na mesma. (Questionário, Parte 9, R34)

Contudo, estes testemunhos também evidenciam uma certa confusão entre programas, metas e manuais escolares, quando reportam a extensão dos programas e a inviabilidade do seu cumprimento, associando o cumprimento dos programas ao cumprimento do manual, como evidenciam os testemunhos seguintes.

Quando as turmas são indisciplinadas, o cumprimento das metas torna-se inatingível, sendo que os alunos transitam para um 4º ano com temas de 3º ano em atraso e de impossível ou difícil recuperação. (Questionário, Parte 9, R12)

Programa bastante extenso e só com duas horas semanais, principalmente no 4º ano é impossível cumprir o programa. (Questionário, Parte 9, R15)

As metas apenas contêm 30 objetivos de aprendizagem (16 para o 3º ano e 14 para o 4º ano), que aparecem formulados numa lógica de revisão, aprofundamento e extensão. A experiência das autoras deste relatório tem evidenciado que, quando convidadas a explicitar esta extensão, as professoras associam o cumprimento do 'programa' ao cumprimento do manual. Sendo que os manuais escolares vão engrossando ao longo dos anos, de facto, o seu cumprimento será uma tarefa praticamente impossível.

Em síntese, a análise dos resultados do questionário sugere que as práticas avaliativas de sala de aula vão muito para além do que os documentos oficiais das escolas e agrupamentos preconizam. Embora se continue a constatar uma ênfase excessiva na utilização de testes para avaliação da "escrita", "léxico e gramática", "compreensão oral" e, em certo sentido, da "leitura", desvalorizando-se práticas de avaliação mais participadas pelas crianças, as professoras indicam a forte inclusão da observação direta como forma de recolha de dados mais ajustada, em combinação com os testes escritos. Mostram-se genericamente satisfeitas com o modo como avaliam, revelando níveis

elevados de autoconfiança nas suas práticas, embora reconheçam a necessidade de ter mais formação nesta área. Também sinalizam os problemas que advém da inexistência de programas nacionais para o ensino do Inglês neste nível, pois não existem orientações nacionais que uniformizem as práticas avaliativas, bem como a ausência de participação nas decisões curriculares e avaliativas, dificuldades de inserção nas escolas e elevado número de alunos e turmas.

2.3 Entrevistas individuais a professoras

Encetando a análise das entrevistas, importa começar por referir que foram, no total, entrevistadas 18 professoras, entre o período de junho de 2018 e julho de 2019. Durante o inquérito por questionário *online*, foi lançado o desafio e dada a oportunidade aos professores inquiridos de se voluntariarem para a realização de uma entrevista, sendo que 23 responderam afirmativamente. Selecionamos oito para a entrevista a partir do questionário, e mais 10 a partir de um processo de amostragem por conveniência, num total de 17 professoras e um professor.

2.3.1 Caracterização das professoras entrevistadas

Ainda que não tenha sido possível reunir informação detalhada acerca de todas as entrevistadas, observou-se que, em termos de formação inicial, 12 provêm do GR 330 e seis dos GR 110/ 220 (Anexo II). No que respeita à obtenção da habilitação profissional para o GR 120, 11 realizaram a formação em várias instituições de ensino superior em Portugal e duas frequentaram a formação *online* do CiPELT do British Council. Relativamente às restantes, verificou-se que detinham habilitação especializada para lecionar Português e Inglês no Ensino Básico, tendo ficado automaticamente habilitadas para poderem lecionar no GR 120, ainda que algumas tenham também realizado formação para este GR. Importa, não obstante, referir que duas entrevistadas frequentavam o Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

À data da realização da entrevista, todas as professoras entrevistadas trabalhavam no sistema de ensino público, sendo que uma se encontrava a trabalhar, simultaneamente, numa escola privada. Compreendendo que a recolha de dados foi realizada ao longo de

dois anos letivos, importa referir que três das professoras que se voluntariaram para participar na entrevista a partir do inquérito realizado *online* já não se encontravam a lecionar Inglês no GR 120 aquando da realização da entrevista, tendo, deste modo, respondido às questões considerando a experiência obtida nos anos anteriores. Ainda, foi possível identificar que seis eram contratadas e aguardavam um lugar de provimento no quadro. Observou-se, ainda, que nove já se encontravam no Quadro Zona Pedagógica (QZP) ou estavam prestes a integrar o GR 120 e, como tal, antecipavam que durante um período sustentado de tempo lecionariam no GR 120. Salienta-se, por fim, que do conjunto de entrevistadas, somente três ocupavam um lugar de Quadro de Agrupamento de Escola (QAE), apresentando 21, 27 e 29 anos de experiência profissional; uma das professoras deste conjunto já não se encontrava, à data da realização da entrevista, a lecionar no GR 120.

No que diz respeito à experiência profissional, verificou-se a detenção de uma vasta experiência de ensino entre as professoras entrevistadas, compreendida entre os seis e os 29 anos, e que abrangia a lecionação em vários ciclos de escolaridade e em diferentes áreas disciplinares (por exemplo, Educação Especial, Português, 1.º Ciclo do Ensino Básico, 3º CEB e Ensino Secundário). A par desta constatação, foi possível apurar que quatro tinham lecionado Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), entre 2005 e o momento da realização da entrevista, e que duas professoras apresentavam experiência profissional na lecionação de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, adquirida na RAM. De salientar, ainda, a experiência singular de uma professora, que pese embora fosse professora do GR 330, tinha lecionado inglês em todos os ciclos durante quase dez anos num projeto desenvolvido por um agrupamento de escolas, que visava introduzir a disciplina na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No ano de realização da entrevista, esta docente já não se encontrava, porém, a lecionar no GR 120. Uma outra docente tinha lecionado Inglês durante sete anos, uma vez que a disciplina de Inglês integrava o currículo do 1º CEB do seu agrupamento, anteriormente a setembro de 2015. Importa, por fim, notar que oito das professoras tinham lecionado no GR 120 desde o início da sua criação, em setembro de 2015, sendo que as restantes apresentavam uma experiência profissional neste GR não superior a três anos.

2.3.2 Integração nos Departamentos Curriculares

Durante a análise das entrevistas, tornou-se muito evidente que não se verificava uma tendência e/ou procedimento comum relativamente à integração dos professores do GR 120 num determinado Departamento Curricular no seio dos seus agrupamentos. Face a esta constatação, impõe-se uma referência ao facto de várias professoras terem evidenciado desagrado relativamente à sua integração num determinado departamento curricular e/ou partilhado experiências negativas sobre a sua alocação ao departamento que incorporavam, particularmente quando essa integração se associava ao Departamento Curricular do 1.º Ciclo. Este sentimento de insatisfação foi, sobretudo, mais notório no discurso das professoras que apresentavam um vínculo contratual provisório ou que tinham entrado recentemente para o QZP. Atente-se, em seguida, no discurso de uma delas, que tendo sido colocada no Departamento Curricular do 1.º Ciclo aquando da sua colocação no seu agrupamento, foi, a meio do ano letivo, transferida para o Departamento de Línguas:

Aquilo que eu notava é que também no 1.º Ciclo tudo era falado menos o Inglês. O Inglês era uma disciplina feia, que estava ali a chatear um bocadinho os outros colegas, que as nossas aulas eram dadas ali, no meio das deles, e era por causa disso que eles saíam às cinco e meia da tarde, não saíam às três e meia e então nós éramos os *aliens*, que íamos estragar os horários deles. (Entrevista com P13)

A par desta perceção generalizada de insatisfação com o acolhimento da disciplina foi possível, ainda, verificar que fazer parte do Departamento de Línguas nem sempre significava que tudo corresse sem constrangimentos. Uma das professoras entrevistadas descreveu ter recebido os seguintes comentários por parte dos seus pares do Departamento de Línguas:

No final do ano recebemos instruções do Conselho Pedagógico que as aulas de Inglês tinham de abordar mais alguns temas... os verbos de forma a que os alunos no 5.º ano venham mais preparados. (Entrevista com P15)

Torna-se, deste modo, visível que a indefinição relativa à integração do trabalho dos professores do GR 120 se reflete em alguma incompreensão da natureza do trabalho docente da disciplina neste nível de ensino.

2.3.3 Definição de critérios de avaliação nos Agrupamentos de Escola

No momento da realização da entrevista, mais de metade das professoras apresentava uma situação profissional precária, como professoras contratadas, facto que implicou que, aquando da sua colocação nos agrupamentos no início do ano letivo, os critérios de avaliação estabelecidos para a disciplina de Inglês já se encontrassem completamente definidos, impossibilitando a sua intervenção/participação. Não obstante, ainda que sete das professoras tenham afirmado que não estiveram envolvidas na definição dos critérios de avaliação, seis reconheceram que lhes foi dada a possibilidade de rever e/ou de preparar essa revisão relativamente aos critérios a implementar no ano letivo subsequente.

Foi, de igual modo, assinalado que, devido à implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e das implicações que este diploma trouxe ao nível da gestão flexível do currículo, muitos agrupamentos solicitaram uma revisão dos critérios de avaliação, observando-se uma tendência notória de que essa revisão refletisse as Aprendizagens Essenciais associadas à disciplina. Foi, ainda, possível observar uma correspondência entre a categoria e/ou situação profissional das professoras entrevistadas e o seu grau de participação na definição dos critérios de avaliação, isto é, observou-se que as professoras que apresentavam um vínculo contratual definitivo (QZP ou QAE) se achavam mais envolvidas na definição e/ou revisão dos critérios de avaliação, quando comparadas com as colegas que exibiam vínculos contratuais provisórios (contratadas). Verificou-se, não obstante, que quando existia apenas um professor do GR 120 a lecionar no agrupamento, este colaborava, geralmente, com o departamento a que pertencia na elaboração ou revisão deste documento. Uma professora descreveu, todavia, que no seu agrupamento trabalhavam quatro professores do GR 120, que tinham elaborado os critérios de avaliação autonomamente, sem qualquer intervenção de qualquer colega de um outro GR.

2.3.4 Procedimentos e instrumentos de avaliação

A maioria das perguntas colocadas através do inquérito por entrevista incidiu, sobretudo, nas questões da avaliação em contexto de sala de aula (cf. Quadro 3), tendo-

se optado por analisar estes dados por referência aos diferentes procedimentos e instrumentos adotados (cf. Quadro 4). Importa referir que, através da análise às entrevistas realizadas, se tornou muito evidente que as professoras entrevistadas se debatiam com o tema da avaliação, ainda que nem sempre o declarassem abertamente:

(...) a avaliação, para mim, é a parte mais difícil de tudo o que eu faço, porque a sensação que eu tenho é sempre que podia fazer melhor ou podia avaliar melhor, mas depois quando começo a tentar encontrar outros procedimentos e outras formas muitas vezes fico assoberbada. É o que eu sinto porque é tanta coisa, tanta hipótese diferente. (Entrevista com P13)

As secções seguintes incluem a análise dos diferentes procedimentos e instrumentos que foram indicados como tendo sido os mais ou menos utilizados, juntamente com as justificações e/ou preocupações evidenciadas pelas professoras entrevistadas.

2.3.4.1 A primazia dos testes escritos

Todas as professoras entrevistadas indicaram a utilização de testes escritos no âmbito da avaliação formal em contexto da sala de aula, sendo que seis mencionaram tratar-se de um instrumento de avaliação de aplicação obrigatória nos seus agrupamentos. Em todos os casos, os testes escritos são utilizados para recolher informações sobre competências nos domínios da “Compreensão oral”, “Leitura” e “Escrita”, tendo uma professora declarado que utiliza este instrumento para testar, de igual modo, competências no âmbito da “Produção oral”.

No que diz respeito à periodicidade da sua utilização, os testes escritos parecem ser realizados uma a duas vezes por trimestre, ainda que algumas entrevistadas parecessem não estar certas de que este instrumento constituísse uma abordagem válida e justa para avaliar a aprendizagem dos alunos neste nível de ensino. A este respeito, registam-se, ainda, evidências sobre a sua intervenção junto dos seus agrupamentos no sentido de alterar esta prática e reduzir o número de testes a apenas um por período.

Não obstante, as professoras justificaram, frequentemente, que a utilização de testes escritos se deveu à insistência dos seus agrupamentos, dado que os encarregados de educação esperavam a sua realização ou consideravam importante haver um momento de avaliação formal. A par deste entendimento, uma professora descreveu os testes como sendo instrumentos de avaliação mais rigorosos e motivadores:

É o sistema normal, que as pessoas utilizam muito, não é? Acho que sempre foi importante ter alguma coisa escrita, para que a professora possa ter algum elemento visível, palpável, para poder avaliar, e ter com base a sua avaliação... É importante que os alunos tenham um momento mais sério de avaliação para perceberem como as coisas funcionam, e que eles têm que trabalhar por um determinado objetivo, e nós sabemos que a parte formal é o que faz com que eles estudem e trabalhem em casa... Para eles é muito importante. Funciona como um motor de motivação. (Entrevista com P2)

Outras professoras afirmaram que, após tantos anos de atividade extracurricular, que resultaram numa diminuição do estatuto da disciplina de Inglês, os testes tradicionais e os procedimentos padronizados são tidos como formas de incentivar os alunos a estudar e “credibilizar a disciplina”:

Os meninos não estão formatados para trabalharem sem ser com o objetivo de melhorar a nota. Há um longo caminho para fazer. (Entrevista com P12)

É necessário para eles perceberem que o Inglês é importante, porque alguns meninos e encarregados de educação ainda pensam que o Inglês no 3.º e 4.º é como se fosse um AEC, ainda uma brincadeira, mas não. Isso conta para a nota, podem reprovar por causa disso. Vais ter um teste, repara que isso é importante. Se não, andamos aqui a brincar, nem sequer tínhamos um livro. (Entrevista com P3)

O recurso a testes escritos foi, de igual modo, considerado como sendo a abordagem mais fácil para recolher evidências da aprendizagem. Uma professora deixa bem clara a sua opinião face a esta matéria:

Eu sou sincera, é uma forma mais fácil de avaliar, é confortável por que... é semelhante ao que faço nas aulas, é uma pequena interpretação do texto, verdadeiro ou falso, é conhecer o vocabulário que foi ensinado [...] escrever por baixo o que é. É uma forma rápida e fácil para saber se [o aluno] adquiriu o conteúdo ou não. (Entrevista com P14)

Esta professora em particular apresentava uma prática pouco usual, na medida em que declarou não utilizar qualquer outro instrumento de avaliação para recolher evidências da aprendizagem dos alunos. De facto, a análise permitiu observar que, face à generalidade das professoras entrevistadas, ainda que tenha sido referenciada a utilização de testes formais para avaliar as competências nos domínios da “Compreensão oral”, “Leitura” e “Escrita”, uma a duas vezes por período, a maioria afirmou procurar diversificar as suas estratégias e instrumentos de avaliação, nomeadamente através do registo de observação do desempenho dos alunos na “Escrita” ou da implementação de tarefas de avaliação estruturadas para recolher

evidências do desenvolvimento das competências nos domínios da “Leitura” e da “Escrita”.

Ainda que tenham refletido essa preocupação, as professoras entrevistadas reconheceram, todavia, a prevalência de abordagens de avaliação mais tradicionais, que sendo difíceis de contrariar, são fáceis de implementar, tratando-se, para muitos, de uma prática considerada “objetiva”. Duas partilharam as suas preocupações sobre a utilização excessiva de testes:

É do senso comum que os alunos que andam na escola têm que fazer testes. É assim que os professores do 1.º Ciclo entendem as coisas, é assim que os pais preferem as coisas. Tem que haver uma mudança, mas tem que ser gradual, se calhar... Os testes são um momento e há garotos que ficam muito stressados pela palavra teste... Um teste é sempre uma coisa que é um momento... se nós avaliamos o dia-a-dia, a evolução de cada menino, se tivermos os instrumentos de avaliar, é muito melhor do que estar a fazer testes, que resumem dois momentos das 26 aulas. (Entrevista com P1)

Vou avaliando à medida que faço a minha reflexão. Vou tentando melhorar as minhas práticas. Acho que avalio da forma que vou melhorando os meus conhecimentos. (...) Penso que houve uma reflexão, no meu trabalho melhorei e estou satisfeita comigo porque tento melhorar as práticas e a recolha da informação dos alunos. Acho vou fazendo corretamente, e preocupando em diversificar. Sobretudo desmistificar ao peso do teste. As crianças, não é a culpa delas, mas os pais querem saber a nota e se houver uma prática um pouco diferente é considerado duvidosa. Temos sempre os entraves, será que este momento de avaliação foi correto aos olhos dos outros? Acabamos de sempre agarrar um bocadinho ao teste para que o nosso trabalho seja, por parte do público em geral mais valorizado. (Entrevista com P17)

Uma professora refletiu, ainda, sobre a influência de outros ciclos de ensino, tanto a nível pessoal – trazendo consigo práticas tradicionais da sua experiência enquanto professora do ensino secundário – como a nível institucional, dado que o Inglês é visto como uma disciplina específica a ser avaliada do mesmo modo em todo o agrupamento:

Eu antes não dava metade do programa, porque o que eu queria era que eles aprendessem, enquanto eles não aprendessem eu não avançava e só depois é que eu me apercebi que não é suposto eles ficaram logo a saber tudo, é suposto eles saberem identificar as palavras e sons e pronto, e não saber já escrever as coisas todas direitinhas, sem erros. Isso tem haver com a minha formação do 330 obviamente... no 330 já tenho que avaliar esse tipo de coisas (Entrevista com P13)

À semelhança do que foi observado a partir dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, as professoras entrevistadas foram críticas em relação a alguns dos procedimentos de avaliação mais prescritivos, que não pareciam fazer muito sentido para elas, mas que lhes foram impostos pelos seus agrupamentos. Alguns exemplos dessa desaprovação dão nota da discordância face à aplicação de dois testes por período

e/ou da implementação do mesmo teste escrito para todos os grupos de alunos no mesmo dia ou hora.

2.3.4.2 Avaliação dos domínios da oralidade

No que respeita à avaliação das competências associadas ao domínio da “Produção oral”, todas as professoras entrevistadas referiram dificuldades em avaliar esta dimensão da aprendizagem. Uma professora considerou "muito difícil avaliar todos os domínios do *speaking* com turmas de 26 alunos" (Entrevista com P9), tendo sido uma das poucas professoras a fazer uma diferenciação entre “Produção” e “Interação oral”, dado que a generalidade pareceu concentrar-se somente na “Produção oral” e na sua avaliação.

Foi ainda possível observar que três professoras mencionaram a realização de testes orais, sendo que duas os descreveram como apresentações orais sobre temas diversificados. A terceira detalhou a implementação de uma breve secção destinada à oralidade incluída no teste do final do período e a recolha de evidências das quatro competências durante um único momento de avaliação formal; enquanto os alunos realizavam o teste escrito, chamava-os, um de cada vez, à sua secretária, colocando-lhes questões sobre uma imagem. Tratou-se de uma ideia que, conforme admitiu, copiou de um colega e mostrou-se satisfeita com os resultados que tem obtido nos últimos três anos.

No sentido contrário, várias professoras mencionaram a impossibilidade de realizarem testes orais devido a restrições de tempo, apesar do manual escolar fornecer apoio visual para a avaliação da “Produção oral”. Sete professoras referiram a utilização de “apresentações orais” e cinco o recurso a atividades de “*Show and Tell*” como forma de avaliar formalmente a “Produção oral”, uma a duas vezes por período. Importa clarificar que a estratégia de “*Show and Tell*” é referida nos livros do curso *Let’s Rock* (Abreu & Esteves, 2015) e *Seesaw* (Albuquerque & Marques, 2015), facto que poderá explicar a referência das professoras a esta estratégia em específico. Esta é uma tendência que se tornou muito clara durante a análise das entrevistas e que parece estar relacionada com o que é, efetivamente, avaliado durante estas atividades, e que é largamente influenciado pelas propostas dos manuais.

De acordo com as Metas Curriculares de Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, um dos objetivos da “Produção oral” é “Expressar-se, com vocabulário muito limitado (3.º ano) / limitado (4.º ano), em situações previamente preparadas” (Cravo et al., 2015a, p. 10). Tornar este objetivo autêntico e significativo constitui um desafio para qualquer professor com crianças do nível de proficiência pré-A1 e com grupos de 26 alunos. Uma das professoras pareceu compreender a importância de “*Show and Tell*” para desenvolver competências de apresentação, dado que procurou insistir para que os alunos recorressem a uma apresentação em *power point* em vez de notas escritas, para que pudessem desenvolver a sua confiança em falar em vez de ler. Esta abordagem permitiu observar que os seus alunos começaram a ficar visivelmente mais confiantes, na passagem do primeiro para o segundo período. Esse progresso estendeu-se, de igual modo, à forma como se ouviam uns aos outros e à prestação de *feedback*. Como exemplo ilustrativo desta situação, a professora recordou o que um aluno comentou perante a prestação de um colega: “Eh, conseguiste! Já estás melhor!” (Entrevista com P18).

Outras professoras descreveram, por outro lado, as dificuldades em ajudar os alunos a afastarem-se da leitura com recurso a um pedaço de papel. Algumas entrevistadas ultrapassaram esta situação solicitando aos alunos para que praticassem em casa; porém, de um modo geral, as professoras entrevistadas debatem-se com o problema de avaliar atividades de “Produção oral” quando não se trata, efetivamente, de produzir oralmente, mas de ler em voz alta. Uma professora admitiu, inclusivamente, que, no domínio da “Produção oral”, acabou por avaliar a leitura em voz alta:

Quando estamos a fazer a avaliação do *speaking*, eles já estão a ler. Se já estão a ler, porque não aproveitamos essas apresentações dos alunos para avaliar tudo? [...] Poderia ser uma das formas de avaliar *reading* quando estão a apresentar o seu trabalho. (Entrevista com P9)

Observam-se poucas referências específicas ao modo como as professoras recolhem evidências relativas ao domínio da “Interação oral”, pese embora se registassem algumas indicações de que estas professoras utilizam registos de observação, como iremos procurar ilustrar seguidamente. Importa, ainda, sublinhar que a preocupação que emerge desta análise prende-se, sobretudo, com o facto de se verificar a quase inexistência de referências relativas à recolha de evidências no domínio da “Interação

oral” em inglês. Esta constatação parece, mais do que denunciar uma incapacidade em avaliar este domínio específico, indiciar que os professores desvalorizam a necessidade de incluir atividades desta natureza.

2.3.4.3 Autoavaliação como autoclassificação

De acordo com a informação veiculada pelas 18 professoras entrevistadas, apenas dois dos agrupamentos insistiram na realização da autoavaliação por parte dos alunos. No entanto, as professoras, à exceção de duas, afirmaram que a autoavaliação dos alunos era uma das suas práticas de avaliação no contexto da sala de aula. Uma das professoras que referiu não usar a autoavaliação descreveu, no entanto, que para a poder implementar necessitava de obter a autorização do Conselho Pedagógico, facto que era difícil. A análise permitiu, ainda, verificar que nem todas mencionaram a regularidade com que utilizavam este procedimento, sendo que oito referiram a utilização da autoavaliação no final de cada período e duas declararam realizá-la no término de cada unidade de trabalho. Uma professora lamentou, contudo, que, apesar de utilizar esta estratégia, a autoavaliação não era contemplada na nota final do aluno, dado que o agrupamento não considerou relevante admiti-la no processo avaliativo. As suas falas mostram que parece haver alguma incerteza em torno dos objetivos da autoavaliação, denotando alguma confusão concetual entre autoavaliação e autoclassificação, nomeadamente quando remetem as práticas de autoavaliação para o final de período com a finalidade de atribuir uma nota.

A análise das entrevistas forneceu, ainda, evidências sobre a existência de práticas que pretenderam desenvolver a reflexão crítica associada à autoavaliação ou à avaliação pelos pares e que denotaram um claro enfoque na promoção da autonomia dos aprendentes. Exemplos dessas práticas incluem a identificação pelos alunos de problemas e/ou dificuldades enquanto trabalhavam em grupo, a reflexão sobre a sua capacidade de completar uma tarefa ou a sua compreensão da língua-alvo utilizada durante a aula. Ao analisar a documentação partilhada pelas professoras, estes exemplos revelaram-se, contudo, algo escassos, observando-se uma evidência clara de que a maioria destas professoras associava a autoavaliação a uma atividade de avaliação sumativa, enfatizando o desempenho global relacionado com a aprendizagem da língua

ou o comportamento (por exemplo, é solicitado ao aluno que dê uma opinião sobre a sua nota final ou que utilize “expressões de desempenho”, tais como "Consigno cantar as canções dadas na aula", "Consigno ler palavras em Inglês"; "Consigno legendar imagens"; "Respeito as regras da sala" ou "Ajudo os colegas").

Uma professora entrevistada partilhou as folhas de autoavaliação de final de período que foram utilizadas pelos professores do GR 120 no seu agrupamento, tendo a análise destes documentos permitido verificar a prevalência de “expressões de desempenho” semelhantes, que incluíam um espaço de resposta aberta para as crianças responderem à pergunta “Como posso melhorar o meu desempenho?”. Durante a entrevista, esta professora acrescentou que a adoção deste instrumento cumpriu o objetivo de “Ensiná-los [aos alunos] já a refletir” (entrevista com P16). Acrescentou, ainda, que as atividades de autoavaliação de final de período levavam tempo e este facto foi considerado um problema para os professores do seu agrupamento, o que constitui, a seu ver, um obstáculo à implementação de atividades de autoavaliação dos alunos.

A análise destes documentos permitiu, não obstante, verificar a existência de algumas ideias criativas referentes a atividades diárias de autoavaliação do comportamento e das atitudes. Um dos exemplos analisados dava nota de uma atividade que envolvia a reflexão dos alunos sobre o seu comportamento na aula e que consistia na coloração de uma secção do corpo de uma lagarta no final de cada aula e à medida que o período letivo avançava, de modo a ir completando o corpo do animal. A professora descreveu esta atividade como sendo “o orgulho deles [dos alunos]” (Entrevista com P18); esta afirmação demonstra que se a autoavaliação fosse mais regular, o seu enfoque passaria a centrar-se nos domínios afetivos e comportamentais, centrada na auto e hétero-regulação de comportamentos e atitudes, e não incluiria a reflexão sobre o processo de aprendizagem e modos de o melhorar.

2.3.4.4. A escassez da avaliação pelos pares

A adoção da estratégia de avaliação pelos pares foi mencionada apenas por quatro professoras, que afirmaram a ela recorrer pontualmente. Dos comentários tecidos pelas outras professoras entrevistadas, parece haver evidências de que a avaliação pelos

pares tendeu a focar-se na partilha de uma opinião sobre uma nota ou o comportamento dos pares. Prova dessa necessidade é refletida num comentário de uma professora, que tinha utilizado a avaliação por pares durante as atividades de *“Show and Tell”*: "São muito críticos de um e outro. Tenho receio que haja conflito entre pares. Acho cada vez mais importante respeitar uns ou outros." (Entrevista com P18).

2.3.4.5 A observação como prática assistemática

Ao proceder-se à análise das entrevistas, emergiram claramente tendências em relação à observação enquanto prática de avaliação. A primeira tendência teve que ver com o facto de a generalidade das professoras entrevistadas afirmar usar registos de observação, juntamente com o uso dos testes, enquanto prática formal de avaliação. No entanto, nem todas as professoras utilizavam sistematicamente a observação com o apoio de um instrumento, por exemplo, uma grelha para observações planeadas, ou registo regular de notas durante ou após uma aula para a observação de incidentes.

Uma segunda tendência observada prende-se com o facto de estes registos, quando utilizados para apoiar observações, se centrarem em momentos de avaliação formal, ou seja, observações planeadas, em vez de apoiarem sistematicamente a prática dos professores no dia-a-dia. Com efeito, apenas quatro professoras descreveram a utilização diária de grelhas para efeitos de observação de incidentes em torno das diferentes competências ou domínios. Essas grelhas nem sempre permitiram, todavia, diferenciar a *“Produção”* da *“Interação oral”* e nunca mencionaram o domínio intercultural. O uso diário de grelhas para apoiar a recolha de evidências sobre o comportamento e atitude foi comum e muitas vezes implicava um sistema de classificação, ou seja, um ponto colorido (verde para bom comportamento, amarelo para um comportamento razoável e vermelho para mau comportamento) ou um sistema de sinais.

A terceira tendência na utilização das grelhas de observação diz respeito ao foco das observações planeadas e à variedade de itens incluídos. Acima foi descrita a forma como os professores utilizaram as apresentações orais para avaliar formalmente a *“Produção oral”*. Neste sentido, importa referir que seis professoras mencionaram a utilização de

grelhas para avaliar, sendo que a maioria incluiu o item "vocabulário", com uma seleção de outros itens que incluíam aspetos como "cumprimento das tarefas", "fluência", "pronúncia", e "linguagem corporal" (sugerido na documentação fornecida pelo manual escolar *Let's Rock*, que pode influenciar o que os professores incluem nas suas grelhas), bem como "interação" e "estrutura".

Um segundo conjunto de grelhas centrou-se na avaliação formal da "Leitura". No entanto, o foco tendeu a ser a leitura em voz alta, como se pode constatar a partir da resposta de uma das professoras entrevistadas aquando da questão "Quando fala de leitura, está a falar do *reading aloud*?":

Os [alunos] do 4º principalmente. Se tem um textinho no manual... já tem alguns textinhos. No 1.º período não se pede muito, mas depois pede-se ao aluno para ler um texto ou parte de um texto, para ver se eles estão a ler bem, se há paragem no ponto final, entoação na pergunta, se fazem uma entoação correta. Este tipo de leitura também tem a ver com a oralidade. Podemos fazer leitura para *reading comprehension*, mas podemos fazer a leitura para ver se eles sabem ler o texto escrito. (Entrevista com P1)

Pese embora as professoras entrevistadas tenham afirmado que utilizavam a observação como um procedimento de avaliação formativa, a análise das entrevistas e dos documentos de avaliação mostra que a observação é frequentemente utilizada como um procedimento de apoio à avaliação sumativa e a sua utilização, enquanto procedimento de avaliação formativa, é, em alguns casos, dificultada pela confusão existente sobre a forma como as grelhas de observação podem ser utilizadas para registar sistematicamente informações respeitantes a todos os domínios, enquanto parte de um esquema integrado de avaliação.

2.3.4.6 Ausências notórias

Durante as entrevistas, as professoras referiram-se a outras atividades de avaliação, como portefólios e trabalho de projeto.

O uso dos portefólios na avaliação das aprendizagens envolve as crianças na seleção do material a incluir, bem como uma reflexão continuada das mesmas. Pela descrição das condições de trabalho e de prioridades de avaliação descritas até aqui, torna-se evidente que o seu uso seria muito improvável neste contexto. Apenas uma das

professoras faz referência à vontade da sua implementação, lamentando a ausência das práticas avaliativas, em resultado da sua experiência de lecionação na RAM, onde a avaliação por portefólio estava integrada nas práticas de avaliação.

A experiência na realização de trabalhos de projeto foi referida por sete entrevistadas, mas apenas duas justificaram a ausência das suas práticas avaliativas pela complexidade e exigência deste tipo de trabalho. Uma informou que, após fazer uma formação e-Twinning, planeava introduzir este tipo de trabalho no ano letivo seguinte. Para as restantes cinco entrevistadas, o trabalho de projeto equivalia a trabalho para fazer em casa, aquando festividades como o Natal ou o Halloween. Em nenhuma ocasião este tipo de trabalho foi referido como necessitando de ser realizado em cooperação, com fases de desenvolvimento e com apresentação de um produto final, implicando a avaliação do seu e do desempenho de outros.

2.3.5 Constrangimentos

2.3.5.1 Falta de legitimação

Quando convidadas a fazer um comentário final, a maioria das entrevistadas referiu problemas associados às condições de trabalho e estatuto do GR 120. O problema mais comum, referido por 10 das 18 professoras, foi a perceção de que, quer pais e encarregados de educação, quer as professoras titulares as verem como professoras menos importantes, chegando mesmo a ser desconsideradas pelos seus colegas. Percecionam um estatuto menos importante da disciplina de Inglês, face às restantes disciplinas, que é, inclusive, vista ainda como atividade de enriquecimento curricular.

Mesmo os titulares não dão a devida...é como se fossemos os AECS. “Vamos lá, dar uma horita, tá bom, adeus, e até amanhã”... sinto e costumo dizer isso com os outros colegas, que nós ainda não somos vistos, nós, os 120, não somos vistos como pessoas iguais a elas... elas ainda pensam, e os pais ainda pensam que somos o AEC. “Vamos lá para brincar, vamos lá dar uma coisita qualquer”, não temos tanta importância como um titular. É isso que nós sentimos... Eu tenho vezes que sinto que estou num mundo à parte. (Entrevista com P2).

Eu acho que continua a ser visto o 120 como uma coisa um bocado à parte. Então, são definidos critérios para o 1º ciclo, e está lá as expressões, o Português, está a Matemática, está o Estudo do Meio, mas não está o Inglês... Este foi aprovado em setembro, em meados de setembro, os critérios do 1º ciclo, mas não está o Inglês ainda lá. (Entrevista com P9).

As professoras referem exemplos das consequências que decorrem desta perceção de menor estatuto. O facto de os testes serem usados como um instrumento de avaliação para dar credibilidade à disciplina de Inglês e contentar os pais (cf. Secção 3.1) é um exemplo disto. Uma professora chegou a admitir que tinha de justificar as notas que dava perante a professora titular, enquanto outra refere a falta de apoio generalizada a alunos com necessidades especiais nas aulas de Inglês.

No caso do inglês... eu acho que ainda somos um bocado esquecidos... Ou seja, há um documento, pensa-se no 1.º ciclo, e qualquer dúvida que nós levantamos “Ai, pois é. Existe o Inglês”. A propósito, já não existe a designação NEE, e o ensino especial agora com nova legislação mudou, e é preciso fazer documentação nova. E então, quando questionamos por exemplo o propósito de nós também fazermos aquelas medidas... “Ai, mas tu não tens que fazer isso”. “Não tenho que fazer porquê, se o Inglês é curricular?” “Ah pois é. Agora o Inglês é curricular”. Portanto ligam para não sei aonde, a questionar “O Inglês também tem que fazer?” (Entrevista com P8).

Outro constrangimento decorrente da falta de legitimação reporta-se ao horário das aulas de Inglês, que decorrem habitualmente à primeira hora da manhã e ao final da tarde, o que resulta em dias com longas horas de trabalho para os professores do GR 120. Os seus horários são feitos, habitualmente, após os dos professores titulares, o que evidencia a menor importância da disciplina e a menorização do seu estatuto profissional.

2.3.5.2 Isolamento profissional

A perceção de pertencerem a “um outro mundo” nas escolas é exacerbada pelo facto de, em muitos casos, apenas existir um professor do GR120 no agrupamento ou na escola, o que resulta num sentimento de grande isolamento profissional.

A indefinição da sua alocação departamental vem acentuar este isolamento: a sua inserção no GR 110 é frequentemente vista como pouco frutífera, uma vez que, de acordo com as entrevistadas, as professoras deste grupo as veem como intrusas e uma ameaça aos seus horários, entre outros. Contudo, a associação ao departamento de línguas (Inglês) também pode ser problemática, quando os restantes grupos de recrutamento não parecem perceber as finalidades do ensino do Inglês neste nível de escolaridade: “Eles acham que não devíamos dar tanta matéria, matéria entre aspas, no

1º ciclo, porque eles chegam ao 5º ano... e já demos a matéria que o professor no 5º ano vai dar” (Entrevista com P1). Outra professora refere um problema semelhante, mas na direção oposta, quando as colegas do 2º CEB sugeriram que ela lecionasse mais gramática, de modo a que as crianças viessem mais bem preparadas.

Uma professora relata a sua experiência de inserção equilibrada em ambos departamentos, no que respeita à planificação e à sua experiência de representação do Inglês do 1.º CEB nas reuniões do departamento de línguas. Todavia, para a maioria das entrevistadas, esta incerteza de pertença departamental exacerba o sentimento de constituir ‘um grupo à parte’ nas escolas de 1º CEB.

As professoras entrevistadas referem a dificuldade de conhecer e interagir com as colegas titulares e outras, dada a incompatibilidade de horários e ao estatuto de professoras contratadas. A sua permanência nas escolas por um ano apenas não permite o estabelecimento de comunidades de prática e de interação social e profissional, o que resulta na escassez de oportunidades para o diálogo profissional, sobre avaliação ou práticas pedagógicas em geral. Isto leva a que algumas professoras defendam a existência de mais orientações nacionais e/ou formação em avaliação.

É importante haver formação ao nível da avaliação do primeiro ciclo, porque ao nível das aulas em si, duma maneira geral, as pessoas já estão muito sensibilizadas para o fato de serem umas aulas mais lúdicas para a habituação à língua e não de aprender as palavras de cor e de saber a gramática - esse espírito já passou para a maioria das pessoas. Mas ao nível da avaliação, acho que ainda estamos muito perdidos, todos. (Entrevista com P13).

O isolamento que percecionam repercute-se também no relacionamento (quase) inexistente com os pais e encarregados de educação, que impede que estas professoras possam explicitar as suas opções pedagógicas e avaliativas, o que gera sentimentos de frustração.

Eu acho que o professor de Inglês do 1.º ciclo devia ter contacto com os pais [...] [n]as reuniões de avaliação... estar o professor do Inglês, mesmo se fosse numa sala aparte e se os pais quisessem, fossem lá para falar com ele. Eu acho isso importante e não acontece. (Entrevista com P18).

2.3.5.3 *Diversidade e excesso de turmas e alunos*

Um outro constrangimento muito comum, referido por 13 entrevistadas, é a falta de tempo para observar, refletir, planificar e discutir a avaliação com os pares, decorrente de uma carga letiva pesada e turmas grandes.

Para mim, a grande dificuldade de avaliar, tendo muitas turmas e tenho que sair de uma turma e ir logo a correr para outra, nem sempre é fácil... é uma das minhas maiores dificuldades se eu não fizer a avaliação ou o registo na sala de aula. E se o fizer na sala de aula, tinha de ser alguma coisa muito prática e muito simples de preencher, porque tenho de estar atenta a uma série de outras coisas. Ao fim do dia eu já não sei exatamente a que ponto em que está cada um dos alunos, com oito turmas. É muito complicado. (Entrevista com P13).

Outras professoras mencionam a falta de tempo para cobrir o programa, o que se afigura estranho, como já referimos na secção anterior, dado não existir um programa oficial para o Inglês curricular no 1.º CEB, mas apenas metas que são praticamente as mesmas no 3.º e 4.º anos.

Um constrangimento final referido pelas professoras entrevistadas reporta-se aos desafios que colocam a existência de turmas mistas (de 3.º e 4.º anos), para as práticas de ensino e de avaliação: “Eu não posso fazer em meia hora... o mesmo que faço numa hora com uma turma só dum nível... estou a falar de ensinar, mas ao mesmo tempo que estou a ensinar, estou a avaliar” (Entrevista com P1). Turmas heterogéneas são um desafio persistente neste contexto, como vimos nos resultados do questionário, com 65% dos professores a relatar que tinham pelo menos uma turma assim e 20% com três ou mais turmas.

3. Síntese e Discussão

O estudo que realizamos revela que a documentação oficial das escolas, quando existente, elege os testes escritos como o principal instrumento de avaliação, enquanto os questionários apontam a existência, na prática, de outros procedimentos e instrumentos e as entrevistas indiciam um equilíbrio entre o uso de testes escritos e registos de observação, incidente no desempenho oral das crianças. Todavia, os resultados também indiciam a presença de alguma confusão concetual entre

modalidades de avaliação (formativa e sumativa) e natureza das aprendizagens associadas ao desenvolvimento de competências de compreensão, interação e produção oral e escrita (*skill areas*). A dimensão (competência) intercultural está praticamente ausente das práticas de avaliação, bem como o aprender a aprender.

A ausência da participação das crianças na sua avaliação é uma evidência, com implicações desinteressantes para a construção do perfil do aluno do séc. XXI e para a promoção da sua autonomia. O atual Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) preconiza o desenvolvimento de competências na área do pensamento crítico, incluindo o estabelecimento de critérios de análise para proceder à avaliação de resultados, bem como o desenho, implementação e avaliação de estratégias para alcançar metas e desafios autoimpostos. Quando realizada corretamente, a autoavaliação permite aos alunos serem "participantes ativos no processo de avaliação" (McKay, 2006, p. 163) e contribuir para a sua compreensão do que está a ser aprendido, como a aprendizagem ocorre e como pode continuar. A autoavaliação deve contribuir para o desenvolvimento de estudantes autónomos, à medida que estes se dotam das competências necessárias para acompanhar os seus próprios progressos e tomar decisões sobre a forma como pretendem continuar a aprender (Ellis & Ibrahim, 2015; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003). Como tal, a autoavaliação deve ser uma parte regular e integrada da aprendizagem, ser vista como abordagem de natureza formativa, planeada para seguir certas atividades e tarefas (McKay, 2006) ou para, dentro de um ciclo de reflexão (Ellis & Ibrahim, 2015), fazer parte de cada lição, mais do que se tratar de um procedimento realizado apenas no final de uma sequência de aprendizagem ou implementado de três em três meses, no final de várias sequências de aprendizagem. Assim, evidencia-se, neste estudo, *um claro enviesamento da avaliação e seu alinhamento com práticas desajustadas para o desenvolvimento das competências esperadas, académicas e de aprender a aprender, do sucesso e motivação para continuar a aprender a língua nos anos seguintes.*

O estudo evidencia ainda que, em Portugal continental, *as crianças que aprendem Inglês em escolas públicas do 1.º CEB são avaliadas, prioritariamente, nas competências de compreensão e produção escritas, não obstante a primazia da oralidade nos*

documentos curriculares. No que respeita à avaliação da leitura, os resultados sugerem o recurso à avaliação através de tarefas de sala de aula e de fichas de observação, o que leva à conclusão que o que é avaliado será a leitura em voz alta, uma conclusão reforçada pela associação, nos documentos das escolas, da leitura ao desenvolvimento da oralidade. Enquanto competência a desenvolver nas aulas de Inglês, a leitura em voz alta não aparece nas Metas Curriculares até ao 2.º ciclo. No domínio da “Leitura”, os alunos do 1.º Ciclo deverão “Compreender palavras e frases simples” (3.º ano) e “Compreender frases e textos muito simples” (4.º ano). A leitura em voz alta torna-se explícita um ano depois, “Ler frases e pequenos textos em voz alta” (5.º ano). Ademais, a leitura em voz alta não faz parte da produção oral, tal como conceptualizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Council of Europe, 2018). Os processos para promover a oralidade com crianças colocam a tónica em processos de descrição, repetição e produção de palavras, expressões e frases simples, enquanto a leitura envolve o reconhecimento da forma escrita e correspondência com a forma oral, bem como processos de compreensão e extração de informação também a nível da palavras, expressão e frase (Council of Europe, 2018; Pinter, 2009). Esta prática, se muito recorrente, afigura-se desadequada neste contexto, pelo impacto negativo que pode vir a ter na confiança e motivação das crianças, dado o seu foco na articulação, acentuação e pronúncia de uma nova língua que ainda estão a aprender e exposição aos outros (McKay, 2006).

Esta confusão concetual, verificada quer nos documentos, quer na descrição das práticas, poderá dever-se ao facto de a lecionação neste novo grupo ter especificidades próprias, mas os professores terem formação e experiência maioritariamente para outras idades e níveis de ensino. Como salienta uma professora entrevistada, “ainda estamos contaminados pelo aquilo feito nos outros ciclos, um caminho a desbravar e mentalidades a mudar, nossas, minhas, pais, professores titulares de turma” (Entrevista com P12).

Adicionalmente, o estudo mostra também que as práticas avaliativas não encorajam a autonomia do aluno, apesar de se terem registado práticas inovadoras nesse sentido nas entrevistas. Dado que os testes escritos são, frequentemente, considerados assustadores e stressantes para as crianças (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003), é

previsível que a prevalência desta prática leve a atitudes negativas face à aprendizagem e à avaliação da língua estrangeira. Acresce que, uma vez que o principal instrumento de avaliação envolve leitura e escrita, não será despidendo pensar no impacto do efeito de *washback* sobre as práticas de ensino-aprendizagem, que focarão, necessariamente, a leitura e a escrita, não obstante os documentos curriculares valorizarem a oralidade.

4. Conclusões, Recomendações e Limitações

O estudo “Avaliação das Aprendizagens de Inglês no 1º CEB: Um Estudo em Portugal Continental” / “Assessment in Primary English Education: A Study in Mainland Portugal” visou mapear a situação da avaliação das aprendizagens da disciplina de Inglês no 1º CEB em Portugal continental. Teve como objetivos analisar perceções, abordagens e práticas de avaliação das aprendizagens de Inglês no 1º CEB, mas também identificar constrangimentos a uma prática de avaliação alinhada com as orientações curriculares nacionais e com uma visão transformadora da educação em línguas neste contexto. Envolveu a análise documental (de critérios de avaliação de 184 escolas e agrupamentos de escolas públicas), questionário online preenchido por 148 professores de Inglês curricular no 1.º CEB e entrevistas a 18 professoras com experiência de lecionação no GR 120.

Os resultados do estudo mostram que a avaliação das aprendizagens do Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade no território continental português reflete a cultura de avaliação ainda prevaiente (Conselho Nacional de Educação, 2015; Fernandes, 2007; OECD, 2019), centrada numa avaliação com recurso a testes escritos (de papel e lápis), pouco diversificada e pouco participada pela criança, não obstante as orientações curriculares irem em sentido diverso. Este panorama de elevada resistência à inovação das práticas de avaliação (e de ensino-aprendizagem), explica-se pela confluência de diversos fatores:

1. A cultura de avaliação ‘instalada’ nas escolas, que leva a que os professores de Inglês sejam pressionados e/ou se acomodem às normas e procedimentos estabelecidos pelos colegas do 1º CEB. As práticas de avaliação ‘ocultas’ dos outros níveis de ensino também concorrem para veicular a mensagem que justiça e equidade na avaliação equivale a

avaliação descontextualizada, ou seja, a mesma em todo o agrupamento e em todos os níveis e disciplinas escolares, realizada ao mesmo tempo, com o mesmo tipo de procedimento/ instrumentação, independentemente das finalidades educativas, nível de desenvolvimento dos alunos, ou práticas profissionais e autonomia dos professores, por exemplo.

2. A precaridade laboral dos professores, decorrente do baixo estatuto curricular atribuído à disciplina e Inglês no 1.º CEB (que parece estar ainda associada às AEC), baixo estatuto socioprofissional (de maioria contratados, não obstante a elevada experiência de ensino) também justifica práticas avaliativas menos consentâneas com os propósitos educativos para este contexto. Explica ainda a ausência de apoio ao trabalho com crianças com necessidades educativas. O facto de as professoras de este novo grupo de recrutamento se situarem “em terra de ninguém” – não são nem professoras de Inglês, nem professoras do 1.º CEB -, está patente na sua inscrição departamental feita de modo *ad hoc*, pois umas vezes alocadas ao departamento do 1.º CEB, outras ao departamento de línguas, e outras ainda, a ambos. O seu é um caso sem precedentes no sistema educativo português: estas professoras não são integradas num departamento de acordo com a sua área de qualificação profissional, mas de acordo com o público-alvo. Isto faz com que a sua identidade profissional não seja clara, com implicações para o seu reconhecimento e estatuto social e para o seu isolamento como grupo socioprofissional. Quando chegam às escolas, os critérios de avaliação para o 1.º CEB já estão aprovados pelos órgãos das escolas; como a maioria detém contratos anuais, nada conseguem fazer no sentido da sua alteração, o que gera sentimentos de frustração e impotência, para além de obstaculizar a inovação.

3. A pressão das crianças, dos pais e encarregados de educação para que a avaliação a esta disciplina seja semelhante à das outras, para que consigam compreender e interpretar os resultados da avaliação, também joga o seu papel; é mais fácil perceber o que significa um “Bom/ Suficiente” e justificar quantitativamente, do que os descritores narrativos associados aos objetivos de aprendizagem/ metas curriculares, decorrentes da observação do desempenho, por exemplo. Também as crianças revelam, muitas vezes, incompreensão face ao que constitui avaliação à disciplina de Inglês, pois estão habituadas a que nas outras disciplinas/ áreas curriculares se façam testes. Não o

fazer equivale a descredibilizar a disciplina aos olhos dos restantes interessados na avaliação escolar (*stakeholders*); a defesa de outro tipo de avaliação requer profissionais motivados, esclarecidos e autoconfiantes, bem como escolas com uma cultura de avaliação distinta, com voz e autoridade junto dos encarregados de educação.

4. As condições de trabalho e de lecionação, percecionadas como muito difíceis são outro fator explicativo. O número elevado de crianças por turma, o número elevado de turmas (chegam a 9 em alguns contextos e a um total de mais de 200 crianças), em escolas geograficamente distantes, bem como a existência de turmas mistas, dificulta a recolha de informação contínua e diversificada. Apesar do estudo evidenciar a recolha de tarefas de sala de aula como um procedimento avaliativo frequente, a observação estruturada das tarefas com propósitos avaliativos é mais escassa, assim como o recurso ao portefólio. O pouco tempo dedicado ao Inglês (2h/semana) adiciona dificuldade ao processo, fazendo com que as atividades de avaliação sejam reduzidas ao mínimo. O isolamento profissional dos professores (falta de presença numa só escola e oportunidade de trabalho colaborativo com os pares), conjugado com a natureza peripatética e longas horas de trabalho, originam situações de stress laboral e desmotivação. A larga maioria dos professores deste GR leciona em mais do que uma escola, e em horários de final do dia de aulas, com implicações para a atenção e predisposição das crianças para atividades académicas. Os horários do Inglês situam-se, na sua maioria e à data do estudo, antes ou depois do horário do professor titular, o que deixa pouco tempo e energia diários para pensar reflexivamente o ensino e a avaliação.

5. A escassez da formação específica disponível, para este grupo em geral e em matéria de avaliação das aprendizagens em particular, em nada facilita o alinhamento curricular entre as práticas de ensino e de avaliação e uma maior confiança no diálogo com os pares e com os encarregados de educação.

Como **recomendações** que emergem do estudo realizado, apontamos as seguintes:

1. O desenvolvimento urgente de orientações curriculares mais claras que possam guiar adequadamente as práticas pedagógicas do Inglês no 1º CEB. Na realidade, e embora as professoras inquiridas se refiram a programas, estes são inexistentes. As metas curriculares (Cravo et al., 2005a) não constituem um programa de uma disciplina (v. nota

2), no sentido em que as orientações programáticas para o Inglês se assumiram, quando o Inglês entrou como AEC (Bento et al., 2005). O desenvolvimento de um programa para o Inglês no 1º CEB, e a revisão dos programas dos 2º e 3º ciclos, que as metas, atualmente revogadas, não substituem, torna-se urgente, para ultrapassar a falta de consenso sobre o que é avaliado, por que razão é avaliado, bem como sobre como e por quem é avaliado; mais importante ainda, para atualizar e orientar as práticas de ensino-aprendizagem que guiam adequadamente professores e crianças no processo de construção de conhecimento de uma língua estrangeira.

2. A valorização do estatuto socioprofissional da profissão docente em geral, e destes professores em particular, e que passa pela sua estabilização em quadros de agrupamento de escola/ zona pedagógica, pela criação de espaços horários para o diálogo e reflexão com os pares, e pela disponibilização de formação e oportunidades de desenvolvimento profissional dentro dos horários de trabalho.

3. A melhoria das condições de trabalho nas escolas públicas, assumindo o combate ao panorama atual de intensificação do trabalho docente, *burnout* e envelhecimento como prioridade política educativa. Tal passa pela valorização do seu estatuto socioprofissional (visto no ponto anterior), mas também pela diminuição do número de alunos por turma, pela eliminação das turmas mistas, e por horários de trabalho menos pesados.

4. A definição de orientações centrais relativas à inscrição departamental dos professores do GR 120. A atual configuração departamental não se afigura adequada para integrar estes professores num só departamento. Tratando-se de um grupo híbrido, devem integrar ambos os departamentos de 1º CEB e de Línguas, permitindo a adequada articulação horizontal e vertical. Verifica-se a necessidade de articulação e diálogo com os professores de língua inglesa dos restantes níveis de ensino, reconhecendo-se que estes professores ensinam uma disciplina a crianças do 1º CEB.

5. Uma maior atenção, por parte dos Centros de Formação, a este grupo disciplinar, uma vez que a maioria adquiriu a sua qualificação através de processos de requalificação de curta duração que, inevitavelmente, resultam numa formação incompleta. Embora a

APPI tenha vindo a dar atenção a estes professores e à sua formação⁶, bem como algumas universidades e politécnicos responsáveis pela sua formação inicial⁷, é primordial que o seu desenvolvimento profissional se faça em contexto escolar, respondendo às necessidades e prioridades identificadas nos projetos educativos das escolas e agrupamentos.

6. Uma maior atenção, por parte das entidades de certificação dos manuais escolares, às propostas avaliativas dos projetos editoriais. Constituindo o manual “o programa em ação”, isto é, assumindo-se como o principal instrumento de regulação das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, a verificação da integração de propostas avaliativas formativas e consentâneas com aquilo que são os processos de construção de conhecimento neste contexto afigura-se essencial.

Como principal **limitação** que identificamos no estudo está a opção pela exclusão das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, embora elas tenham sido incluídas na recolha de dados. Tomamos esta opção por sabermos que os contextos fazem diferença nos resultados e na sua interpretação. O caso da Região Autónoma da Madeira (RAM) é paradigmático a este respeito; esta região tem o Inglês a funcionar de modo obrigatório desde 2005 no 1º CEB (Ferreira, 2017). Para além do historial ser mais longo, ele também é diferente; a sua introdução foi acompanhada de forte investimento na coordenação e formação dos professores, que desenvolveram práticas pedagógicas mais atuais e mais adequadas – veja-se o caso do uso do portefólio, por exemplo, que foi generalizado desde o início.

Uma segunda limitação importante foi a realização de entrevistas a professoras que se voluntariaram para a mesma, logo, à partida, mais motivadas, mais atualizadas e mais predispostas a partilhar o que consideram boas práticas.

⁶ Por exemplo, pela criação de um grupo de apoio a estes professores – APPInep ([APPI - About APPInep SIG](#)), que dinamiza periodicamente encontros e formação.

⁷ Ver rede PEEP, já referida na introdução: <https://peep-network.com/>

Para finalizar: à data de escrita deste relatório, o Inglês curricular no 1º CEB tem apenas 6 anos de existência e há, claramente, um caminho longo a percorrer. A atual política educativa, a nível macro e micro, não é ainda suficiente para apoiar⁸ práticas de avaliação adequadas que mudem o paradigma avaliativo positivista e de natureza psicométrica instalado (cf. Fernandes, 2005). Mais e melhor formação é essencial para a comunidade educativa desenvolver práticas inovadoras e assegurar a sua sustentabilidade.

A finalidade primeira do estudo foi cartografar um terreno novo, criado com a mudança curricular e o impacto desta nas práticas avaliativas, mas acabou por abraçar também uma finalidade de apoio a um novo grupo socioprofissional, na sua trajetória complexa para ser aceite pelos pares e encontrar comunidades de prática nas escolas.

⁸ Apesar dos esforços que têm sido desenvolvidos pelo Ministério da Educação, dos quais salientamos o projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), coordenado pelo prof. Domingos Fernandes: [Projeto MAIA: Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica | Autonomia e Flexibilidade Curricular \(mec.pt\)](https://www.mec.pt/projeto-maia-monitorizacao-acompanhamento-e-investigacao-em-avaliacao-pedagogica-autonomia-e-flexibilidade-curricular)

Referências

- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1º ciclo do ensino básico – Orientações programáticas, materiais para o ensino e a aprendizagem*, Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
- Byram, M., & Masuhara, H. (2013). Intercultural competence. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 143-160). London: Bloomsbury Academic.
- Cameron, L., (2001). *Teaching English to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Recomendação. Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment. Companion volume with descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015a). *Metas curriculares de Inglês. Ensino básico: 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério de Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015b). *Metas curriculares de Inglês. Ensino básico: 1º Ciclo. Caderno de apoio*. Lisboa: Ministério de Educação. Disponível em: <https://www.apaisfogaca.pt/conteudos/downloads/ingles1ciclo.pdf>
- Dann, R. (2014) Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Earl, L. (2006). Assessment – A powerful lever for learning. *Brock Education*, 16(1), 1-15.
- Ellis, G., & Ibrahim, N. (2015). *Teaching children how to learn*. Peaslake: Delta Publishing.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 601-619. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DXhJJQD4YRr65n6h6wd7S4s/?format=pdf&lang=pt>
- Ferreira, C., com Carvalho, R., Costa, N., Freitas, P., & Gomes, S. (2017). Inglês no 1º ciclo do ensino básico e na educação pré-escolar na RAM – Um percurso. In M. Miguéns (Coord.), *Estado da Educação 2016* (pp. 368-375). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf
- Ghosn, I. K. (2019). Integrating instruction and assessment in the young learner classroom. In D. Prošić-Santovac & S. Rixon (Eds.), *Integrating assessment in early language learning and teaching practice* (pp. 52-68). Bristol: Multilingual Matters.
- Green, A. (2018). Choosing the right assessments for your learners. Unpublished document.
- Ioannou-Georgio, S. & Pavlou, P. (2003). *Assessing young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Jang, E.E. (2014). *Focus on assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mourão, S. (fevereiro 2016). Avaliação de Inglês no 1.º CEB. Webinar para a DGE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jjCFApqIE48>
- OECD. (2019) *TALIS Country Notes – Portugal. Volume I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_PRT.pdf
- Pinter, A. (2009). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria: ASCD.
- Rixon, S., & Prošić-Santovac, D. (2019). Introduction: Assessment and early language learning. In D. Prošić-Santovac & S. Rixon, (Eds.), *Integrating assessment in early language learning and teaching practice* (pp. 1-16). Bristol: Multilingual Matters.
- UNESCO-IBE (2013). *Glossary of curriculum terminology*. Geneva: UNESCO-IBE. Disponível em:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril (Estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória).

Despacho normativo n.º 1-F/2016 (Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo).

ANEXO I: Grelha de análise documental (com exemplo de preenchimento)

Key: **v** = present / affirmed; **?** = not clearly present; **-** = not present

Scope)		Agrupamento 1
Key Competences (%)	a. Knowledge (Know) /Conhecimentos	80
	b. Capabilities (Know-How) /Destrezas	
	c. Attitudes / Atitudes	20
Skill area (cf. Domínio de referência, Metas Curriculares) (3º/ 4º anos)	a. Reading / Leitura	v
	b. Listening/ compreensão oral	v
	c. Speaking / produção oral	v
	d. Writing / escrita	v
	e. Spoken interaction / interação oral	-
	f. Lexis and grammar / léxico e gramática	v
	g. Intercultural domain / domínio intercultural	-
	h. Other/ Outro	-
Instruments and procedures (3rd/ 4th year)		
Instruments	a. Oral/ performance tests	-
	b. Written tests	v
	c. Observation grid	v
	d. Portfolio	-
	e. Questionnaires / Interviews	-
	f. Task analysis / classroom tasks	-
	g. Document analysis	-
Procedures	h. Self-assessment	-
	i. Peer assessment	-
	j. Other	

Assessment criteria		
Reading	a. Compreender palavras e frases simples (3º)	-
	b. Compreender frases e textos muito simples (4º)	-
Listening	a. Compreender sons, entoações e ritmos da língua (3º)	-
	b. Compreender palavras e expressões simples (3º/4º)	√
	c. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada (4º)	-
Speaking	a. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua (3º)	-
	b. Produzir sons, entoações e ritmos da língua (4º)	-
	b. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas (3º/4º)	√
Writing	a. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas (3º)	-
	b. Utilizar palavras conhecidas (4º)	-
	c. Produzir, com ajuda, frases simples (3º)	-
	d. Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado (4º)	√
Spoken interaction	a. Expressar-se, com ajuda e de forma adequada, em diferentes contextos (3º)	-
	b. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples (3º)	-
	c. Expressar-se de forma adequada em contextos simples (4º)	?
	d. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas (4º)	-
Intercultural domain	a. Conhecer-se a si e ao outro (3º/4º)	-
	b. Conhecer o dia a dia na escola (3º)	-
	c. Conhecer algumas características do seu país e de outros países (3º)	-
	d. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro (4º)	-
Lexis & grammar	a. Conhecer vocabulário simples do dia a dia (3º/4º)	√
	b. Conhecer vocabulário relacionado com a escola (3º)	-
	c. Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano (3º)	-
	d. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua (3º)	-
	e. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados (4º)	-
	f. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua (4º)	√
	g. Compreender formas de organização do léxico (4º)	-
Attitudes	a. Autonomy	-
	b. Presence/ punctuality	-
	c. Responsibility	√
	d. Participation	√
	e. Cooperation	√

	Other					√
Relationship with 1º ciclo criteria						
Weighting of skills	a. Same					
	b. Different					
	c. No evidence					√
Assessment instruments	a. Same					
	b. Different					
	c. No evidence					√
Observations:						
School cluster	School year	Scope	Instruments	Aims	Criteria	1º ciclo criteria
Agrupamento 1	2017-2018	3º & 4º years Equal weight of four skills	Written tests (Missing observation instrument)	Alignment of learning goals with Metas Curriculares.	1) Observation + test 50/50 2) <i>Compreensão e expressão oral</i> includes <i>leitura</i> 3) Attitudes and behaviour: <i>Demonstra empenho no aperfeiçoamento; Exprime as suas opiniões, interagindo.</i>	Not observable

ANEXO II: Caracterização das professoras entrevistadas

Entrevistada	Habilitações académicas	GR original	Situação profissional	Experiência de ensino (total / GR 120)	Turmas de lecionação	Níveis de lecionação
P1	Licenciatura; CCF	330	QAE	29/6	7 turmas (2 mistas)	1.º CEB
P2	Licenciatura	220	QZP	6/3 (1 ano na RAM)	3 turmas (0 mistas)	1.º CEB e 2.º CEB
P3	Licenciatura; CCF	220	Contratada	13/2 (Experiência na RAM)	9 turmas (0 mistas)	1.º CEB
P4	Licenciatura; CCF	330	Contratada	12/3	3 turmas (0 mistas)	1.º CEB
P5	Licenciatura; CCF	330	Contratada	18/2	3 turmas (0 mistas)	1.º CEB
P6	Licenciatura; CCF	330	Contratada	21/3	3 turmas (0 mistas)	1.º CEB
P7	Licenciatura; Pós-graduação	220	QAE	20/2	8 turmas (2 mistas)	1.º CEB
P8	Licenciatura; Mestrado; Pós-graduação	330	Contratada	14/3 (7 anos em AEC)	4 turmas (3 mistas)	1.º CEB
P9	Licenciatura; Pós-graduação; Mestrado; CCF	330	QZP	15/2	6 turmas (0 mistas)	1.º CEB
P10	Licenciatura	220	QZP	14/14 (10 anos na RAM)	9 turmas (0 mistas)	1.º CEB
P11	Licenciatura; Mestrado	120	QZP	16/15 (Experiência na RAM)	6 turmas (1 mista)	1.º CEB
P12	Licenciatura; Pós-graduação; CCF	330 / 320 / NEE	QZP	18/1	9 turmas (7 mistas)	1.º CEB
P13	Licenciatura; CiPELT	330	QZP	21/3	8 turmas (0 mistas)	1.º CEB e Inglês 3.º CEB
P14	Licenciatura; CCF	330	QZP	10/3 (10 anos em AEC)	9 turmas (3 mistas)	1.º CEB
P15	Licenciatura; CCF	330	Contratada	11/1 (11 anos em AEC)	9 turmas (0 mistas)	1.º CEB e Português 3.º CEB
P16	Licenciatura; CCF	110 / 220	QZP	20/3	9 turmas (1 mistas)	1.º CEB
P17	Licenciatura; CCF	330	QAE	27/3	-	1.º CEB e Inglês 3.º CEB
P18	Licenciatura; CiPELT	330	QZP	17/3	10 turmas (0 mistas)	1.º CEB

CCF: Curso de Complemento de Formação

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

RAM: Região Autónoma da Madeira